



Elevoptimisme og trivsel i skolen

Analyser af Den nationale
trivselsmåling 2017

Hans Henrik Knoop, Aarhus Universitet
Bjørn E. Holstein, Syddansk Universitet
Hanne Viskum, Københavns Professionshøjskole
Jannie Moon Lindskov, DCUM
Rune Vinter Pedersen, DCUM

Dansk Trivselsforum DCUM 2018



dansk
center for
undervisningsmiljø

viden til praksis

Indholdsfortegnelse

Indhold	2
Forord af forfatterne	5
Forord af ministeren	6
Resumé	8
Baggrund og formål	8
Teoretisk grundlag	8
Studiepopulation, datamateriale og måling af fællesskab	9
Hovedresultater	9
Forbehold	11
Anbefalinger	11
Baggrund og formål	12
Teoretiske perspektiver	14
Liv og lysgerrighed, poetisk naturvidenskabelighed – og helt grundlæggende optimisme fra fortiden	14
Dispositionel optimisme: født med tro på en god fremtid?	16
Optimisme-bias: født med forventningsglæde	18
Optimisme og pessimisme, samtidig	20
Optimisme og pessimisme i lille og stor skala	21
Ulemper ved at være optimistisk? Kun hvis det bliver for meget!	22
Troen flytter faktisk bjerge: selvopfyldende forventninger	22
Placebo- (og nocebo-) effekten	23
Elevs forventninger	24
Lærernes forventninger til eleverne/Rosenthal-effekten	25
At lære optimisme	26
Optimisme i mødet med udfordringer: self-efficacy	28
Optimisme i forhold til læreprocesser og personlig udvikling: growth-mindset	31
Sammenfatning	32
Originalt indeks for elevoptimisme i skolen	33
Elevoptimisme i skolen: kompetencer, muligheder og trivsel – i tal	34
Studiepopulation	34
Metoder	35

Resultater 1: skoletrivsel	36
Går det frem eller tilbage med skoletrivslen?	37
Andre dimensioner af skoletrivsel	38
Sammenfattende skoletrivsel	39
Resultater 2: elevoptimisme	42
Indeks for elevoptimisme	43
Elevoptimisme i den danske folkeskole	44
Forskelle mellem skoler	46
Forskelle mellem kommuner	48
Optimisme og skoletrivsel	49
Optimisme og medbestemmelse	54
Optimisme og vurdering af skolens fysiske miljø	55
Optimisme, ro og orden	56
Optimisme og personligt velvære	57
Optimisme og social kompetence	58
Optimisme og kedsomhed	59
Optimisme og fællesskab	60
Konklusion: trivsel og optimisme i skolen	62
Diskussion	66
Forskningsmæssige implikationer	67
Anbefalinger	68
Viden til praksis	68
Optimisme i praksis	68
Generelle anbefalinger	69
Anbefalinger til elever	69
Anbefalinger til lærere og pædagoger	70
Anbefalinger til ledere	71
Anbefalinger til forvaltninger	71
Anbefalinger til forældre	72
Anbefalinger til politikere	72
Anbefalinger til journalister	73
Epilog: hænder og hændelser	76
Referencer	78
Links	82

Uden realisme
farer man vild.
Uden optimisme
går man i stå.

Forord af forfatterne

Velkommen til denne rapport om elevoptimisme. Tilsyneladende et helt nyt begreb, som i skrivende stund (august 2018) ikke giver et eneste hit på Google. Men så meget desto bedre, at vi med de nationale trivselsmålinger har fået mulighed for at bringe det til verden. For optimisme i skolen ser ud til at være ganske afgørende for eleverne, som det i øvrigt er for alle andre.

Dette står ikke altid helt klart – blandt andet fordi realisme er blevet fremstillet som stående i modsætning til optimisme, og det kan lyde bedre at være realist end optimist. Men selvom modstillingen af nøgtern realisme og forblændet optimisme kan have sin berettigelse i visse situationer, er det værd at bemærke, at man faktisk har brug for begge dele. Uden realisme farer man vild. Uden optimisme går man i stå.

Så hvad fortæller Den nationale trivselsmåling om elevernes tro på at kunne lykkes med en interessant og perspektivrig skolegang? Hvad fortæller eleverne os om deres egen optimisme i skolen? Og hvad kan man pædagogisk foretage sig, så ingen elever mister troen på sig selv af at gå i skole? Hvad kan elever øve sig i for at undgå at blive lette ofre for omstændighederne? Disse spørgsmål forsøger Dansk Trivselsforum at besvare i denne undersøgelse af optimisme og trivsel i skolen. Undersøgelsen er baseret på næsten 300.000 skoleelevers svar i Den nationale trivselsmåling.

Rapporten kan både læses som et selvstændigt værk og som en opfølgning på de to foregående rapporter fra Dansk Trivselsforum, *Fra kedsomhed til trivsel i skolen* (Knoop, Holstein, Viskum & Lindskov, 2016), der fokuserede på, hvordan man kan forstå den omfattende, usunde kedsomhed i skolen, og *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen* (Knoop, Holstein, Viskum & Lindskov, 2017) om, hvad man kan gøre, for at eleverne oplever sig som værdifulde personer i gode fællesskaber.

Disse tre rapporter udgør således en helhed, hvor tre helt grundlæggende forudsætninger for gode dage i skolen – oplevelser af passende frihed, social forbundenhed og kompetence (Ryan & Deci, 2017) – er belyst med såvel avanceret teori som historisk store talmaterialer, der er udtryk for et talerør for elever, vi aldrig tidligere har haft adgang til.

Rapporten er udarbejdet af professor Hans Henrik Knoop, AU og North-West University, professor Bjørn E. Holstein, SDU, lektor Hanne Viskum, Københavns Professionshøjskole, fagansvarlig konsulent, DCUM Rune Vinter Pedersen og direktør ved Dansk Center for Undervisningsmiljø Jannie Moon Lindskov.

God læselyst!

Forord af ministeren



Når børn står op om morgenen, skal de ikke være triste eller have ondt i maven, fordi de frygter, hvad dagen bringer henne i skolen. Det hører med til et godt børneliv, at man tror på, at livet er sjovt og spændende. Hvis man er tryk, mæt, har venner og får kærlighed, så vil de fleste også helt naturligt være godt rustet til at klare de udfordringer, man møder på sin vej. Det viser rapporten også, og det gælder både for drenge og piger.

Derfor er det også meget glædeligt, at der generelt er en høj trivsel blandt eleverne i den danske folkeskole, og at trivslen faktisk har været stigende gennem de sidste tre år. Men desværre er der stadig elever, som ikke trives i skolen. Det kan der være mange grunde til.

Jeg tror, at én af grundene til, at nogle ikke ser lyst på skoletiden, er at der er opstået en perfektionskultur i Danmark. En kultur, hvor ingen fejl og mangler i livet accepteres, og hvor selv helt små skolebørn er optagede af, om de ser godt ud, spiser sundt nok eller får nok likes på de sociale medier.

Vi voksne skal være bedre til at vise børnene og de unge, at alle snubler i livet fra tid til anden. Og at vores fejl og omveje faktisk kan være med til at gøre os klogere. Vi skal undersøge nærmere, hvad det er, der skaber mistrivsel blandt de unge.

Det kan denne rapport være med til at dykke lidt dybere ned i.

God læselyst!

Merete Riisager
Undervisningsminister

Resumé

Baggrund og formål

Denne rapport fokuserer på elevoptimisme, dvs. på elevernes tro på sig selv og deres muligheder for at lykkes i skolen. Det er med årene blevet stadigt tydeligere, at forventninger til livet har en ganske betydelig indflydelse på, hvordan livet faktisk folder sig ud, og hvordan man lykkes, eller ikke lykkes, med tingene. Det bedst kendte eksempel på, hvor stor effekt forventninger har på mennesker, er nok placebo-effekten. Denne effekt har vist sig at være så betydningsfuld, at man i forskningen med mennesker ofte betragter det som en generel metodisk kvalitet, at man har kontrolgrupper, som kan bidrage til at skelne mellem forventningseffekter og reelle effekter af fx ny medicin eller anden form for behandling. Forventningseffekter er reelle, og som vi viser i denne rapport, gælder det også i høj grad for elever i skolen. Succes, som skyldes meningsfuld umage med skolearbejdet, avler succes for eleverne. Og nederlag, som efterlader elever med indtryk af ikke at kunne bruge dem til noget godt, sandsynliggør yderligere nederlag.

Rapporten er en undersøgelse af elevoptimisme, trivsel og læring blandt danske skoleelever fra 4. til 9. klasse – baseret på data fra Den nationale trivselsmåling 2017 og analyseret på baggrund af anerkendt teori samt et originalt mål for elevoptimisme. Konkret har vi søgt svar på følgende spørgsmål:

1. I hvilken grad oplever elever i 4. til 9. klasse i den danske grundskole optimisme, og er der forskelle mellem piger og drenge og forskellige klassetrin?
2. Hvilke sammenhænge er der mellem elevernes oplevelse af optimisme og en række nøgleindikatorer på trivsel og læring?

Teoretisk grundlag

I rapportens første del gennemgås nogle af de vigtigste indsigter, som den videnskabelige udforskning af optimisme og tilgrænsende områder hidtil har frembragt – dels som dokumentation af hvor vigtig optimisme er, dels som analytisk baggrund for at forstå, hvad Den nationale trivselsmåling fortæller os om elevernes optimisme.

De teoretiske bidrag omfatter antropologiske forståelser af selve livet som udtryk for grundlæggende optimisme; psykologiske effekter af optimisme og pessimisme; betydningen af forventningsglæde samt en kombination af optimisme og realisme; forhold mellem optimisme og pessimisme og hvornår det bliver for meget; placebo- og nocebo-effekter som udtryk for, hvordan forventninger både fungerer bevidst og ubevidst; hvordan elever lærer, som de forventer – og som lærerne forventer; hvordan man kan lære optimisme og at tro på sig selv; og hvordan man i passende grad kan være sin egen lykkes elevsmed, uden at undervisningsmiljøets betydning nedtones.

Disse teoretiske aspekter kan også ses i lyset af den såkaldte selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2017), som blandt andet har vist, at alle mennesker har tre grundlæggende behov, som skal tilfredsstilles, hvis de skal kunne trives – behovet for ikke-fastlåsthed, behovet for social forbundenhed og behovet for kompetence i mødet med livets udfordringer. Nærværende rapport fokuserer således i høj grad på sidstnævnte behov – dvs. elevernes tro på at kunne klare sig i mødet med udfordringerne i skolen, mens de to foregående rapporter i denne serie fra Dansk Trivselsforum i høj grad fokuserede på de to første – dvs. på længerevarende/usund kedsomhed som udtryk for fastlåsthed i undervisningen (Knoop et al., 2016) og fællesskab som udtryk for social forbundenhed (Knoop et al., 2017).

Studiepopulation, datamateriale og måling af fællesskab

Den nationale trivselsmåling 2017 blev gennemført januar-marts 2017 blandt alle elever i folkeskolens 0. til 9. klasse. Det datamateriale, som indgår i denne rapport, omfatter 292.739 elever i almindelige folkeskoler (dvs. uden specialskoler og behandlingshjem), som har besvaret spørgeskemaet i Den nationale trivselsmåling. Det svarer til 92,5 % af eleverne i folkeskolens 4. til 9. klasse og 72,8 % af alle 10-15-årige. Datamaterialet rummer elever fra samtlige 98 kommuner i Danmark.

Vi har med afsæt i det teoretiske grundlag konstrueret et indeks (et mål) for elevers optimisme, som kombinerer oplevelsen af at lykkes med at klare faglige og pædagogiske udfordringer i skolen med oplevelsen af tro på egne evner mere generelt og på oplevelsen af at se lyst på fremtiden, forstået som det at have lyst til at lære mere.

Hovedresultater

- Både den teoretiske og den empiriske del af denne rapport viser, at optimisme er en afgørende livskvalitet i elevers liv – som det er for alle andre. Og at optimisme, der ikke overdrives, til en vis grad fungerer som selvopfyldende profeti – ligesom det er tilfældet med pessimisme.
- Konkret indebærer optimisme typisk en større tilbøjelighed til at sætte sig udfordrende mål, til øget udholdenhed i forhold til at forfølge disse mål, til bedre sociale relationer samt til en lang række andre aspekter af trivsel, som de er undersøgt i Den nationale trivselsmåling. Optimisme går således hånd i hånd med både fysisk og mental sundhed – også i skolen.
- Den nationale trivselsmåling fra 2017 viser, at skolen både har store styrker og vigtige udfordringer, hvad angår elevernes trivsel og optimisme.
- Der er meget høj skoletrivsel i den danske folkeskole. Omkring 80 % af eleverne er glade for deres skole og klasse, og i mange andre af spørgsmålene finder man meget høje tal for tilfredshed. Skoletrivslen har endda været stigende fra 2015 til 2016 til 2017.

Resumé

- Der er dog udbredt utilfredshed på fire områder: toiletforholdene, forstyrrelser i timerne, elevernes involvering i undervisningen og kedsomhed. Dette billede har ikke ændret sig meget fra 2015 til 2017.
- Omkring 10 % af eleverne oplever stort set ikke optimisme i skolen, som vi har defineret det.
- Omkring 25 % af eleverne oplever en skolehverdag fyldt med optimisme, som vi har defineret det.
- Der er meget stærke sammenhænge mellem optimisme og alle vore undersøgte aspekter af trivsel. Jo mere optimisme,
 - desto større glæde ved skolen og klassen
 - desto større følelse af at høre til på skolen
 - desto større oplevelse af at lærerne hjælper dem
 - desto mindre frygt for at blive til grin
 - desto mindre mobning
 - desto større glæde ved pauserne i skolen
 - desto større oplevelse af at blive involveret i tilrettelæggelse af undervisningen
 - desto mindre ensomhed
 - desto mindre smerter
 - desto større tilfredshed med undervisningslokaler og toiletforhold
 - desto højere social kompetence
 - desto mindre kedsomhed
 - desto større oplevelse af elevfællesskab.
- Man kan således være næsten sikker på, at en optimistisk elev trives bedre i skolen end en pessimistisk – dvs. har det bedre og fungerer bedre – både fagligt, socialt og personligt.
- Hvorvidt en elev er mere eller mindre optimistisk, ser imidlertid ud til i meget høj grad at bero på skolen. Nogle skoler er bedre end andre til at fremme elevernes optimisme, og disse gode skoler er kendetegnet ved, at deres elever i alle henseender har det bedre i skolen end elever i skoler, der ikke formår at fremme elevernes optimisme.
- Med denne viden er man med andre ord på sikker pædagogisk grund, hvis man arbejder for, at hver eneste elev oplever en optimistisk-livsbekræftende hverdag. Uanset hvor utopisk dette måtte forekomme. Hverken tidligere eller nærværende undersøgelser indikerer, at det er forsvarligt at forhindre elever i at opleve tilstrækkelig glæde og succes i læreprocesserne til, at de bevarer troen på, at det er umagen værd at gøre sig umage i skolen – fagligt, socialt og personligt.
- Der er ikke nogen større forskel på optimisme blandt piger og drenge, heller ikke mellem de forskellige klassetrin.
- Der er stor forskel mellem skoler, og omfanget af optimisme i en skole synes at afspejle eller præge hele skolens etos. Der er ligeledes stor forskel i optimisme mellem kommuner. Selvom der er afvigelser og undtagelser, så er det sådan, at jo større disponibel indkomst hos familierne i kommunen, desto flere elever ligger i top mht. optimisme.

Forbehold

Det er vigtigt at fortolke og anvende ovenstående resultater med varsomhed, ydmyghed og respekt for, at der er tale om gennemsnit, som ikke nødvendigvis siger så meget om enkeltpersoner. Nøglen til at anvende resultaterne med omhu er således blandt andet at bruge dem som inspiration til at undersøge, hvorvidt de livskvaliteter, som hænger sammen med optimisme, er til stede i den enkelte elevs liv, samt hvilke styrker og behov man finder på egen skole.

Det er vigtigt at bemærke to sammenhængende pointer, nemlig:

1. at optimisemeforskningen ikke er normativ i den betydning, at udgangspunktet for den (ikke) har været, at "man skal være optimistisk" (hvilket ville svare til, at lægen sagde til patienten, at vedkommende skulle være rask)
2. at optimisemeforskningens resultater med tiden har tegnet et stadigt tydeligere billede af, at det er godt for ens fysiske og psykiske helbred at være optimistisk – hvilket i dag så giver anledning til at anbefale optimisme i tilstrækkeligt omfang.

Det er vigtigt at forstå detaljerne i dette, fordi det kan klinge hult, bare sådan at "anbefale optimisme". Men ret beset er det ikke mere hult end at anbefale fysisk motion og sunde interesser – fordi det ganske enkelt er svært at fungere ordentligt uden.

Anbefalinger

Undersøgelsen har implikationer for såvel forskning, praksis som uddannelse. Forsningsmæssigt giver undersøgelsen blandt andet anledning til nærmere undersøgelser af kendetegn ved skoler med særlig høj elevoptimisme samt skoler med særlig lav elevoptimisme. Praksis- og uddannelsesmæssigt lægger undersøgelsen op til forskellige typer forskningsbaserede udviklingsarbejder. Som det gælder for samtlige de livskvaliteter, Den nationale trivselsmåling måler, gælder det også for optimisme, at det er vigtigt, at lærere, pædagoger og studerende forstår disse livskvaliteter godt nok til at kunne fremme dem i hverdagen og undervise i dem. Rapporten afsluttes med en række konkrete anbefalinger til, hvordan elever, lærere, pædagoger, ledere, forældre, forvaltninger, politikere og journalister kan bidrage til, og samarbejde om, at fremme elevoptimisme.

Baggrund og formål

Uanset om du tror på dig selv eller ej, har du formodentlig ret. For ting er tilbøjelige til at gå, som vi forventer. Selvfølgelig ikke altid. Men meget ofte. Troen flytter bjerge, siger man. Placeboeffekten kalder man det på sygehuset. Rosenthal-effekten hedder det i skolen, hvor både elevens egne og lærerens forventninger har det med at afspejle sig næsten uhyggelig tydeligt i elevens præstationer. Realistisk optimisme i skolen er en gylden forudsætning for pædagogisk succes, mens pessimisme er noget nær en sikker vej til opgivelse og fiasko.

Hver gang en elev forlader skolen med en svækket tro på at kunne lykkes med at leve et interessant liv, er pædagogikken mislykkedes i forhold til denne elev, for eleven har intet at bruge den manglende tro til. Det eneste, der er at gøre, hvis man ikke tror på en sag, er at finde en anden, hvis man vil sig selv og sine omgivelser det godt.

Man kan selvfølgelig ikke undgå op- og nedture i livet, og sommetider kan man have lyst til at opgive det hele. Men det er forkert tænkt. Det er ikke noget, man har lyst til. Ingen har ikke lyst til at stavre rundt på vej mod ingenting. Om ikke andet så fordi det opleves fuldstændig meningsløst og dermed stærkt ubehageligt.

Vi er som levende væsener udviklet til at udvikle os, ikke til at gå i stå. Stilstand er for levende organismer ensbetydende med afvikling. Og pessimisme i sig selv har det med at låse folk fast i stilstand. Også i skolen.

Men mange elever har gennem tiden fortalt om, hvordan de mistede troen på sig selv i skolen. Og mange har argumenteret for, at det nok ikke kunne være meget anderledes, når skolens opgave blandt andet har været selektion. Vi kan jo ikke alle blive pædagoger, lærere eller SAS-piloter, har det lydt. Nogen skal gøre det kedelige arbejde, har nogen ment. Der kan ikke kun være vindere, der må også være tabere, har nogen konkluderet. Forståelige og kendte pointer er det. Men de er alvorligt udfordrede i skolen. Også på rigtig gode måder! For selektionsprocesser, der dokumenterbart skader børns trivsel, kan vanskeligt forsvares længere, i og med mistrivsel over længere tid er sygdomsfremkaldende. Og kedeligt arbejde er der heller ikke megen pointe i længere, fordi stort set ethvert job i sagens natur udføres med højere kvalitet, hvis de personer, der udfører det, ikke keder sig. Og hvem tør i dag stille sig op på et møde og argumentere for det rimelige i, at naboens barn mister troen på sig selv i skolen, fordi der jo skal selekteres?

Med Den nationale trivselsmåling har skolen fået et spejl, den aldrig har haft før. Et spejl, der viser stemningen, samlet set. Ikke noget nært et perfekt spejlbillede. Ikke noget generelt spejlbillede. Men et spejlbillede af noget, alle værdsætter – elevernes trivsel – som man kan lade sig oplyse og inspirere af. Et spejlbillede der på mange måder fungerer som instrumentpanelet i en bil på et givent tidspunkt. Det viser den interesserede skolechauffør, hvordan det går med eleverne på udvalgte parametre – uden at diktere noget. Det er først og fremmest op til skolechaufføren at vurdere, hvad man kan og bør bruge oplysningerne til. Og det er myndighedernes fornemste opgave at fremme chaufførens arbejde med trivselsmålingerne. Det gør man selv-sagt ikke ved at installere et overvågningskamera i instrumentpanelet, men ved at fremme den behjertede dialog om de oplysninger, eleverne har bidraget med, så elevernes liv i skolen derved oplives.

I det følgende undersøger vi elevoptimisme via teori og tidligere undersøgelser samt gennem et originalt mål for elevoptimisme, udviklet på baggrund af Den nationale trivselsmåling og anvendt på besvarelser heraf fra 2017. Og med baggrund i resultaterne af denne undersøgelse tilbyder vi en række anbefalinger til elever, lærere og pædagoger, ledere, forvaltninger, forældre, politikere og journalister.

Konkret har vi søgt at besvare følgende forskningsspørgsmål:

1. I hvilken grad oplever elever i 4. til 9. klasse i den danske grundskole optimisme, og er der forskelle mellem piger og drenge og forskellige klassetrin?
2. Hvilke sammenhænge er der mellem elevernes oplevelse af optimisme og en række nøgleindikatorer på trivsel og læring?

Inden vi dog præsenterer selve den empiriske undersøgelse, giver vi et overblik over vigtige videnskabelige indsigter, som relaterer sig til begrebet (elev-)optimisme.

Teoretiske perspektiver

Der er mange måder at forstå optimisme på. Ja, hvert eneste fag i skolens fagrække vil i princippet kunne kaste lys på fænomenet. Biologisk ser alt liv fx på en måde ud til at være optimistisk – som det jo pibler frem overalt, hvis man overlader det til sig selv. Det kunne virkelig se ud, som om "der lever et barn dybt inde" i alt levende, som Halfdan Rasmussen skrev i sit berømte digt "Noget om kraft". Samfundsfagsmæssigt er der ingen, som stemmer på en politiker, der er pessimistisk i forhold til sin politik. Man hører det for sig: "Jeg tror altså ikke, min politik vil virke, men vil I ikke godt stemme på mig?" Næh, det tror vi ikke, vi vil. Historisk er der perioder præget af økonomisk optimisme og andre, hvor der er lavkonjunktur. Og psykologisk vil der selvfølgelig være tidspunkter i livet, hvor man er mere ovenpå, og andre, hvor man vil føle sig svag. Men omfattende forskning peger i dag på, at optimismen bør være der uanset hvad. Ikke i overmål selvfølgelig, men i tilstrækkelig grad. Heldigvis vil den i opgangstider næsten per definition præge hverdagen, fordi det hele jo da tegner lyst. Og når modgangen melder sig, er den der forhåbentlig som en uundværlig ven, der hjælper dig op igen. Man kan sige meget om optimismen, men uden den er der tydeligvis ikke meget at se frem til.

I det følgende gennemgås nogle af de vigtigste indsigter, som den videnskabelige udforskning af optimisme og tilgrænsende områder hidtil har frembragt – dels som dokumentation af hvor vigtig optimisme er, dels som analytisk baggrund for at forstå, hvad Den nationale trivselsmåling fortæller os om elevernes optimisme.

Liv og lysgerrighed, poetisk naturvidenskabelighed – og helt grundlæggende optimisme fra fortiden

Vi er liv og lys / vi er skygger og magi /
vi er hinandens alibi / vi er liv og lys.

(C.V. Jørgensens indledning til titelnummeret Indian Summer fra 1988
– en tekst, han skrev, mens hans mor lå for døden).

Lys symboliserer ofte liv, mørke ofte død. Lidt som når man kan se lyst og mørkt på tingene. Men måske også lidt som når man oplever lyst eller ulyst til noget. Elever lyser tydeligvis op, når de får lyst til at lære noget. Lys og lyst har forskellige sproglige rødder, men der er også sammenfald, som kan være ganske oplysende at bemærke. Fx gennem poeten Dylan Thomas, der så stærkt som nogen skrev om kampen for lys og liv i sit uforglemmelige digt fra 1947, som både indledes og afsluttes med ordene:

Do not go gentle into that good night / Old age should burn and rave at close of day; /
Rage, rage against the dying of the light.

Det var i øvrigt Dylan Thomas, som i sin tid gav musikeren Robert Allen Zimmerman lyst til at ændre sit navn til Bob Dylan, og man får her en fornemmelse af

hvorfor. Igen: At have lyst til noget og at se lyst på tingene er ganske vist ikke helt det samme, men det er ofte tæt på. For hvem har lyst til at gå stille ind i mørket?

Videnskab handler også både om lys og lyst, om lysten til at forstå verden gennem oplysning. Om at lyse i mørket som menneskehed, som en overbygning til vore individuelle bevidstheder, vore egne og eneste lys i verden. Videnskab er menneskehedens forenede nysgerrighed og kamp for oplysning. Nysgerrighed er således lysgerrighed. En gerrighed som grundlæggende næres af optimisme, af tro på, at der er noget at oplyse og opdage, og at chancen for at lykkes med det er tilstrækkelig stor. En god gerrighed kan man vel bemærke, i lyset af at gerrighed (ganske vist forstået som griskhed) i middelalderen var intet mindre end en af de syv dødssynder. Denne evige nysgerrighed, denne dybe trang til at lære, er forankret i en endnu dybere universel tendens til at kæmpe for at leve, og den er grundlag for alverdens afledte kreativitet, der støtter os i kampen for at leve.

Antropologen Lionel Tiger (1979) har argumenteret for, at optimisme er et af menneskets mest definerende, adaptive kendetegn. Han ser optimisme som en integreret del af menneskets natur, som vi er selekterede efter gennem evolutionen, og som er udviklet i takt med vore kognitive evner og vor kreative evner til at skabe kultur. Han pointerer endog sandsynligheden for, at optimisme direkte har drevet menneskehedens udvikling fremad, fordi optimisme forudsætter, at man tænker på fremtiden. I dette perspektiv er optimisme langt mere end personlige tilbøjeligheder – det er en helt grundlæggende psykologisk mekanisme, som er udviklet, fordi det er let at tænke optimistisk, det er let at lære, og det er behageligt (Buss, 1991). I dette perspektiv bliver optimisme nærmest uundværlig og fravær af optimisme nærmest utænkelig for den, der vil overleve.

Det vil typisk være ukontroversielt at acceptere denne grundlæggende teori om optimisme, fordi den ikke favoriserer nogen, og fordi den fungerer universelt frigørende som argument mod at acceptere teorier om, at det vil være moralsk acceptabelt at ødelægge optimisme, dvs. forudsætninger for trivsel i levende organismer, herunder mennesker. Antropologien leverer således også her et stærkt argument for, at menneskets natur og menneskets moral vanskeligt kan forstås uafhængigt af hinanden.

På den baggrund er det ikke overraskende, at optimisme også har fundet sin plads i sundhedsforskningen, hvor den normalt defineres ganske enkelt som *en tendens til at forvente, at der vil ske noget godt for én*. Sundhedsfaglige undersøgelser peger blandt andet på, at optimisme fremmer læring (Tetzner & Becker, 2017), beskytter mod vrede, angst og depressive symptomer (Kubzansky et al., 2004), fremmer livskvalitet (Häggström Westberg et al., 2017) og endda kan påvirke den kardiale sundhedstilstand (Oreskovic et al., 2013).

I lyset af også disse indsigter vil det i dag nærmest være uetisk at udvikle etik, eller skolepolitik for den sags skyld, uden hensyn til, hvad videnskaben fortæller os om menneskelig trivsel. Og også i dette lys er gode trivselsmålinger meget stærke pædagogiske ressourcer.

Imidlertid er der en komplementær indsigt om menneskets natur, der ligger i direkte forlængelse af ovenstående, men som er mere kontroversiel, nemlig at vores natur også ofte kommer til udtryk i nedarvede personlighedsforskelle, hvilket meget vel kan betyde, at nogen fødes med mere basisoptimisme end andre.



Teoretiske perspektiver

Dispositionel optimisme: født med tro på en god fremtid?

Hvis vi accepterer at være født med genetisk bagage, er vi nødt til også at acceptere, at vi ikke er født helt ens, og at forskellene ikke nødvendigvis er retfærdige, selvom man kunne ønske det. Som Tiger (1979, p. 162) formulerede det: "Normalfordelingen er den korteste analytiske afstand mellem to punkter, hvis man vil forstå naturlige systemer" og anlagde med succes også dette perspektiv på optimisme. Ligesom vore gener på mange måder styrer vores kropslige udvikling og funktioner, er det i dag således tydeligt, at ej heller vore psykiske måder at være i verden på foregår uafhængigt af det biologiske grundlag. Og da vi er genetisk forskellige, kommer vi således også ind i verden med forskellige personlige/psykiske forudsætninger.

Vi har fx talenter for forskellige ting. Vi har forskellige styrker på det ene eller andet område. Vi er naturligt, om end forskelligt, interesserede i dette eller hint. Og det ser ud til, at vi ankommer i tilværelsen med forskellige grundlæggende sindsstemninger.

Ligesom vi fx er genetisk disponerede for en bestemt fysisk højde, ser det ud til, at vi født med en bestemt psykisk højde, et bestemt basishumor, en bestemt grundstemning, som på engelsk kaldes et happiness-set-point (se fx Lykken, 1999), som kan være højere eller lavere. Indtil videre ser det i gennemsnit ud til at være meget vanskeligt at ændre ret meget på dette, om end der er en del historier om enkeltpersoner, som får det mere eller mindre permanent bedre eller dårligere. Og så ser det altså ud til, at vi også er født med en større eller mindre grad af basisoptimisme, kaldet dispositionel optimisme. Dispositionel optimisme er blevet defineret som en forventning om, at der vil ske flere gode/ønskværdige end dårlige/uønskede ting i fremtiden (Peterson, 2000; Scheier and Carver, 1982).

Så når folk taler om, at nogle børn er født i dur og andre i mol, er der altså noget om snakken. Og det gamle udtryk om, at børn er født med mere eller mindre krudt bag, er heller ikke helt forkert. Og det bliver dermed tydeligt, at selvom der er en risiko for at stigmatisere børn ved at kategorisere dem efter mere eller mindre tro på sig selv, kan det være endnu mere fastlåsende at undlade at tale om det (endsige tabuisere det), fordi de i givet fald nødvendige, kompenserende interventioner, der faktisk måtte være til rådighed, så ikke i samme omfang vil blive bragt i rettidig anvendelse. Det er ikke harmløst at mangle tro på egne muligheder eller mangle tro på, at andre vil hjælpe en til muligheder – det er direkte selvdestruktivt – og nogle børn har bare mere brug for at blive hjulpet op i lyset end andre – og mere brug for at lære, hvordan man kan blive der.

Heldigvis ser det ud til, at optimisme på mange måder kan læres. At man kan lære at tænke på måder, som lyser sindet op, selvom man måtte være bagud på point fra starten. Man kan selvfølgelig fortsat ikke trylle virkeligheden om, men man kan lære at forholde sig til den på måder, som stimulerer en til at leve et interessant liv – ved

at prioritere interessante tanker og handlinger. Her kan skolen selvsagt spille en meget vigtig rolle ved at stimulere elevernes interesse for skolearbejdet og trivselsudvikling i almindelighed.

Desværre er optimisme for mange nært beslægtet med begrebet "positiv tænkning", som blandt mange fagfolk er blevet et uheldigt brand, man ofte er nødt til at tage lidt afstand fra. Det skyldes, at det især forbindes med den amerikanske præst, Norman Vincent Peale, og dennes selvhjælpsbog *The Power of Positive Thinking* fra 1952, som ganske vist har vundet enorm udbredelse, men som løbende er blevet kritiseret for det halvreligiøse og videnskabeligt mangelfulde grundlag, de mange råd i bogen bygger på. Ikke mindst repræsentanter for videnskabelig positiv psykologi har gennem årene måttet bruge mange kræfter på at forklare, at den videnskabelige viden om optimisme ikke er det samme som Peales ideer om, at det er Jesus, der taler gennem dig, når du tænker positivt – selvom det ved første øjekast kunne se sådan ud.

Det vigtige er, at vi forstår, at vi i dag har meget stærk videnskabelig dokumentation for, at optimisme er grundlæggende vigtigt for os alle, at vi ikke er lige disponerede for det fra fødslen, og at vi kan fremme optimisme hos os alle ved at indrette omgivelser og skabe undervisningsmiljøer, hvor man lærer at lykkes med tingene og derved danner optimistiske vaner.



Teoretiske perspektiver

Optimisme-bias: født med forventningsglæde

Når nu vi fra naturens side er tilbøjelige til at være optimistiske, er det selvfølgelig ikke overraskende, at de fleste har ganske meget af den. Men at vi har så meget mere, end der er realistisk belæg for, er alligevel kommet bag på mange. Vi er faktisk så disponerede for optimisme, at man direkte taler om en optimisme-bias – altså en overdreven tendens til at tro på det gode i livet. Det lyder måske umiddelbart foruroligende, men avancerede undersøgelser peger nu på, at det samlet set tjener os vel ifølge blandt andet optimismeforskeren Tali Sharot (2011, 2012, 2017).

Det anslås, at mellem 60 % (Seligman, 1992) og 80 % (Sharot, 2012) af os er disponerede optimister. Det betyder blandt andet, at de fleste af os er tilbøjelige til at overvurdere sandsynligheden for at få gode oplevelser og undervurdere sandsynligheden for de dårlige. Vi overvurderer vores helbred, undervurderer farer i trafikken, overvurderer karrieremulighederne og sandsynlig livslængde, undervurderer risikoen for at blive skilt, når man er nygift (de nygifte gætter på 0 % mens sandsynligheden er 40 % i den vestlige verden). Optimister er faktisk ikke mindre tilbøjelige til at blive skilt, men de er mere tilbøjelige til at gifte sig igen (håbets triumf over erfaringen, som man siger).

Vi er med Sharots ord mere optimistiske end realistiske uden at være rigtig bevidste om det (det er rigtigt at bruge "rigtig" her, fordi det viser sig, at realismen ikke påvirkes meget af at få demonstreret retvisende statistikker). Og det gælder meget generelt på tværs af kulturer, aldersgrupper, køn. Hvis man spørger folk om, hvorvidt de er over eller under gennemsnittet i forhold til en række ønskværdige personlige kvaliteter, vil langt de fleste typisk betragte sig som værende over gennemsnittet, selvom halvdelen almindeligvis vil ligge under.

Vi er (i gennemsnit) endda generelt tilbøjelige til at være mere optimistiske på egne end på naboens vegne. Og ikke fordi der er magi involveret – vi synes (i gennemsnit) åbenbart bare, vi har disse specielle evner til at få ting til at ske. Tabeller og figurer, som dokumenterer noget andet, gør som antydnet ovenfor ikke rigtigt indtryk, medmindre de matcher vore ønsker, bekymringer, følelser, fordomme og håb for fremtiden.

Forventningsteori er relevant her, fordi mange taler om, at vi bare kan skrue ned for vore forventninger, hvis vi vil blive lykkelige. Vi taler om, at nutidens unge snefnug-mennesker har været pakket ind i vat under opdragelsen – samtidig med at de har uopnåelige, perfektionistiske forventninger til alt muligt. Og det er ganske rigtigt uheldigt at kombinere personlig skrøbelighed med store ambitioner. Men løsningen ser ifølge Sharot ikke ud til at være at skrue ned for forventningerne, selvom en del undersøgelser peger på, at folks samlede tilfredshed med livet faktisk afspejler deres forventningsniveau. Hun mener, det er forkert af tre grunde:

1. Uanset om det går godt eller skidt, har mennesker med høje forventninger det altid bedre – fordi vore reaktioner på både succes og fiasko afhænger af, hvordan vi fortolker det. Og folk med høje forventninger tilskriver typisk succes til egne kapaciteter og fiasko til andres. Optimistiske elever tror, de dumper, fordi de ikke har øvet sig nok, eller fordi prøven er urimelig – og er overbeviste om, at det går godt næste gang, hvis de bare tager sig sammen. Pessimistiske elever tror, de dumper, fordi de er dumme, og består, fordi eksamen var nem – og er overbeviste om, at det går galt næste gang. På den måde er man sikker på at blive ked af det ved at være pessimist.
2. Forventningens glæde gør os glade uanset udfaldet, fordi udfaldet i sagens natur kommer efter forventningen. Læg igen mærke til, at man uden den optimistiske tilbøjelighed ville være smådeprimeret hele tiden. Og det bliver kun værre af, at folk med mild depression er utilbøjelige til overhovedet at kigge ind i fremtiden, fordi der i den deprimerede tilstand ikke forekommer at være noget at se frem til. Pessimisme og depression går hånd i hånd. Det paradoksale er her, at pessimister i visse situationer kan være mere realistiske end ikke-deprimerede personer – men man må samtidig huske, at pessimisme ligesom optimisme er en selvopfyldende profeti, så selvom en pessimist kan være mere realistisk i visse situationer, vil vedkommende også ofte være mere pessimistisk over for fremtiden, end den viser sig at være. Samlet er det igen mest fordelagtigt at vælge optimismen. Det siger sig selv, at man vanskeligt kan overvurdere betydningen af, at pædagogikken i skolen afspejler elevernes behov for at tro på at kunne lykkes med en interessant hverdag. Og dette i handling snarere end ord.
3. Den tredje grund til, at dét at sænke ens forventninger ikke vil gøre en lykkelig, kommer fra kontrollerede eksperimenter, som har vist, at *optimisme ikke kun opleves godt, det fører også til gode resultater, fordi optimister tror på, at mål er opnåelige, og derfor mere ihærdigt forsøger at nå dem* – i uddannelsessystemet, i sport, i politik og alle mulige andre sammenhænge – og føler sig mere opmuntrede til at tage chancer (som bekendt: hvo intet vover, intet vinder). Optimisme stimulerer udforskning og eventyr, hvorfor så mange iværksættere og entreprenører er optimister. Selv vores helbred styrkes ved optimisme, fordi en lys fremtid reducerer stress og depression (Weisse, 1992), angst (Kubzansky et al., 2004) og dermed gør det mere oplagt og meningsfuldt at spise sundt, dyrke motion etc. (se fx Peterson et al., 1988; Peterson et al., 1998; Scheier & Carver, 1992). Også den immunologiske robusthed styrkes af optimisme (Kamen-Siegel et al., 1991). Optimister er derfor tilbøjelige til at komme sig hurtigere over sygdom og til at leve længere. Dette gælder som allerede nævnt selv hjertepatienter (Oreskovic et al., 2013). Samlet set er også denne tredje grund således et stærkt argument for at fremme optimisme – også i skolen, hvor elever typisk er meget opmærksomme på, hvordan de klarer sig, og hvad de skal svare, når nogen spørger, hvad de skal være, når de bliver store. Der skulle gerne være noget interessant at se frem til, baseret på en daglig erfaring for, at det ikke er utopisk.

Teoretiske perspektiver

Optimisme og pessimisme ændrer altså vor subjektive virkelighed. Og fordi forventninger har tendens til at være selvopfyldende, ændrer de også den objektive. Selv mange af dem, der betegner sig selv som pessimister, viser sig ved nærmere eftersyn ikke at være det, fortæller Sharot (2012, 2017) og tilføjer, at man end ikke bliver mindre optimistisk med alderen. Også visdommens realisme kan åbenbart fint gå i spænd med optimismen. Livet opfører sig, som om det fortsætter, og vi bør måske alligevel leve hele livet i forventning om, at århundrederne ligger foran os, som psykologen Carl Gustav Jung (1959) udtrykte det i et interview ikke længe før sin død i 1961.

Og ligesom optimismen og fantasien ikke er bundet af tid og rum, ved vi jo heller ikke, hvad der bliver af os i det store billede. Vi ved, at hvert eneste atom i os vil være i verden, efter vi dør. Vi ved også, at de var her inden. Vi ved, at vi på den kosmiske tidsskala stort set altid har været døde i gængs forstand, vel at mærke uden at nogen har dårlige minder om det, og vi får måske derigennem en fornemmelse for, hvordan den ikke-religiøse Jung alligevel kunne bevare optimismen til det sidste. Det handler ikke om at lære at dø godt og at være død, som Sokrates angiveligt mente – det handler om at forstå betydningen af at leve hver dag fuldt ud – i hvert fald hvis man lytter til videnskabens råd om, hvad der er godt for helbredet.

Optimisme og pessimisme, samtidig

Når optimisme fremstilles som i overstående, er det vigtigt at understrege, at der her er tale om mere generelle måder at møde verden på, mens man specifikt selvfølgelig godt kan være optimistisk i forhold til *noget* og pessimistisk i forhold til *noget andet*, samtidig.

Hvis man er tonedøv, vil man nok være relativt pessimistisk i forhold til en musikkarriere. Hvis man har lært dansk, vil man formodentlig have tillid til, at man kan forstå andre danskere, når man møder dem. Og man kan jo godt være tonedøv dansker. Så, ja, man kan godt være lidt af hvert og sagtens trives med det. Hvad det specifikke angår, er det afgørende for ens trivsel således blot, at man er optimistisk i forhold til dét, der er vigtigt for én – markeret som "godt" i Figur A.

Figur A. Trivsel med optimisme og pessimisme side om side.

	Optimistisk	Pesimistisk
Vigtigt for én	Godt	Dårligt
Ikke vigtigt for én	Ligegyldigt	Ligegyldigt

Her bliver betydningen af, at man kender sig selv godt nok til at vide, hvad der er vigtigt, således endnu en gang understreget. Hvilket i skolen blandt andet indebærer, at elever, som trives ved at opleve glæde og retning i hverdagen – også hvad dette angår – vil stå meget stærkere end elever, som slæber sig uinspirerede gennem skoledagen.

Optimisme og pessimisme i lille og stor skala

En anden distinktion at være opmærksom på er, at optimisme og pessimisme kan forekomme i flere størrelsesordener. Man skelner således sommetider mellem "lille" og "stor" optimisme, hvor lille optimisme angår umiddelbare specifikke forventninger til, hvad der fx skal ske i morgen i skolen, og stor optimisme angår store spørgsmål, såsom hvorvidt drenge vil kunne finde sig til rette i en kvindedomineret skole på samme måde, som kvinder har haft problemer med at acceptere at skulle leve i en mandsdomineret verden. Igen vil man sagtens kunne se sig selv som "lille-skala optimist" i hverdagen, samtidig med at man er "stor-skala pessimist" i forhold til fx klimaændringerne, som illustreret i Figur B.

Figur B. Optimisme og pessimisme i stor og lille størrelsesorden.

	Optimistisk	Pessimistisk
Stor skala	Menneskeheden kan udvikle sig tilstrækkelig bæredygtigt!	Menneskeheden kan ikke udvikle sig tilstrækkelig bæredygtigt!
Lille skala	Jeg tror på, at matematik bliver ved med at være interessant, hvis jeg gør mig umage med det!	Jeg tror ikke på, at matematik bliver ved med at være interessant, selvom jeg gør mig umage med det!

Optimisme på stor skala forstås sommetider som noget nær synonymt med dispositionel optimisme, fordi begge angiver en form for "tro på det hele", men der er ikke fuld enighed om dette (se fx Peterson, 2000).

Teoretiske perspektiver

Ulemper ved at være optimistisk? Kun hvis det bliver for meget!

Endelig er det vigtigt at understrege, at optimisme, trods alle fordelene ved at tro godt om fremtiden, selvfølgelig kan blive for meget! En hyppig fremført kritik mod optimisme har således netop været baseret på ulykker, der skete eller næsten skete, fordi folk var dumdristige, var overmodige, var for fortrøstningsfulde, for godtroende/naive... ja, for optimistiske. Og kritikken er fuldt forståelig. Alt, hvad folk forsøger på, og som går rigtig galt, er jo per definition *også* udtryk for, at man har været for optimistisk i en eller anden forstand. Det kan være fatalt at tro, man kan nå at overhale en bil, hvis det viser sig ikke at være tilfældet. Eller ligge i solen uden solcreme. Eller droppe sit sundhedstjek. Eller sin pensionsopsparing. Eller stå oven på et kørende tog, hvis der er krydsende ledninger, selvom det virkede som en god idé, da man kravlede op. Eller prøve at krydse Atlanten i en dårlig båd. Eller tro på en bobleøkonomi, der ender i globalt kollaps.

Men at noget kan blive for meget, er jo ikke i sig selv noget argument imod det! Det er blot et argument mod for meget af det! Således også med optimisme: At man kan være overoptimistisk, er ikke noget argument mod optimisme, men blot et argument mod at lade det tage overhånd, mod at lade det gå over gevind, mod at lade det blive for meget. Så at kritisere optimisme, fordi den kan overdrives, giver ikke mere mening end at kritisere bilister for, at de kan køre galt. Man kan sagtens være optimist uden blik for, at man kan mislykkes. Men man kan også sagtens både tro på, at man kan lykkes med tingene – og være opmærksom på, at det kan gå galt, hvis man ikke passer på.

Kort sagt: *Optimisme og realisme kan fint gå hånd i hånd og bør som udgangspunkt gøre det i næsten alt, hvad vi foretager os.*

Troen flytter faktisk bjerge: selvopfyldende forventninger

Uanset om du tror, du kan eller ikke kan, har du ret.
Henry Ford

Hvor er det vidunderligt, at ingen behøver vente så meget som et øjeblik med at forbedre verden.
Anne Frank

Tidlig mindfulness:
Peter Plys: Hvilken dag er det nu, det er, i dag?
Grisling: Det er i dag.
Peter Plys: Hurra, det er min yndlingsdag!

Placebo- (og nocebo) -effekten

Måske er den mest anerkendte effekt af folks tro på det ene eller andet, den såkaldte Placeboeffekt, eller placeborespons, som den også betegnes. Den er et fænomen, der sommetider optræder, hvis man fx giver en patient en behandling, selvom denne behandling fysisk set er virkningsløs (Beecher, 1955). Hvis patienter fx tror, at de har fået smertestillende medicin, vil det ofte have en smertestillende virkning, selvom det bare er søde bolsjer, de har fået. Forventningen spiller her en afgørende rolle, og jo mere patienter tror på en effekt, des større sandsynlighed vil der være for en effekt. Troen flytter i sandhed bjerge, selvom det er løgn – også på sygehuset!

Placebo er en form for positiv tænkning, som man typisk forsøger at "kontrollere for", når man afprøver medicin – typisk ved randomiserede dobbelt-blindforsøg, hvor hverken behandlere eller patienter ved noget om, hvad de får. Og det er vigtigt, at begge parter er helt uvidende om noget, fordi det ikke kun er patientens egen forventning, men også behandlerens, som kan have en effekt.

Placebobehandling har målbare fysiologiske effekter også. Hvis man fx fortæller folk, at de har fået et stimulerende stof, øges puls, blodtryk og reaktionshastighed hos mange af dem – og det modsatte, hvis man har bildt dem ind, at de har fået sovemedicin. Ja, nogen får endda uønskede bivirkninger som kvalme, diarre og forstoppelse af at tage et virkningsløst stof – hvis bare de tror, det er virksomt. Dette kaldes også nocebo-effekten. Troen flytter bjerge – også i den forkerte retning!

Og hvis man fortæller en gruppe elever, at der som et helt ufarligt forsøg er sprøjtet gasformigt stof ind i klassen, som giver let kløe, vil mange af eleverne efter ti minutter sidde og klø sig på ryggen, selvom der i virkeligheden ikke er noget stof i luften. Troen flytter bjerge – også ubevidst!

Placeboeffekten er forbløffende stærk. Martin Seligman (2011) har direkte kaldt det en *dirty secret*, at den gennemsnitlige effekt af psykofarmaka på patienter typisk er, at to ud af tre får det bedre af at tage medicinen, mens godt halvdelen får det bedre af kalktabletter. Dette peger på, at folks indstilling til behandling af psykiske lidelser i gennemsnit er tre gange så virkningsfuld som medicinen. Dette betyder selvfølgelig ikke, at medicin kan undværes, eller at det er lidt ligegyldigt med medicin. Den rette medicin på rette tidspunkt kan fortsat være livsvigtig. Men forståelsen af betydningen af ens egen måde at tænke på vil ofte også være ganske afgørende.

På samme måde som troen på behandling er virksom, har det vist sig, at troen på stress som noget godt kan være det. Hvis man således kender den kortvarige, positive effekt af moderat stress – og kan styre den godt nok til, at den ikke tager overhånd – kan man udnytte stressen som en slags doping til momentant at blive stærkere og bedre til at klare en udfordring. Så når mor siger, at det kan være godt at få adrenalinen lidt op til eksamen, har hun ret. Men igen: Man er nødt til at tro på hende for at få fuldt udbytte af hendes visdom.

Selvom dette ikke er en rapport om medicinsk behandling, er det tankevækkende, hvor stor en indflydelse en persons forventninger har på selv ubevidste kropslige funktioner. I forlængelse heraf vil man i skolen kunne have en begrundet forventning om, at elever, som tror, de får en god pædagogik, vil drage ekstra fordele af det, på samme måder, som patienter opnår ekstra effekter af deres tro på lægernes behandling. Hvilket i dag bekræftes videnskabeligt.



Teoretiske perspektiver

Elevers forventninger

I lyset af ovenstående er det ikke overraskende, at også elevernes forventninger til egen skolegang har meget stor indflydelse på, hvordan det går. Hvis en elev oplever at klare sig dårligt i skolen uden at kunne gøre noget ved det, vil der være stor sandsynlighed for, at eleven udvikler selvdestruktiv vanetænkning – dvs. pessimisme på egne pædagogiske vegne. Og omvendt, hvis en elev erfarer, at umage som regel bærer frugt i skolen, vil vedkommende få yderligere medvind i hverdagen. Retfærdigt lyder det ikke, og det er det heller ikke – i hvert fald ikke biologisk (dispositionelt). Men kulturelt kan det godt komme tæt på! For vi lever i en retsstat, hvor der principielt er lighed for loven. Vi har en folkeskolelov, som principielt garanterer enhver elev, som er villig til selv at yde en indsats, et (leve-)værdigt liv i skolen. Vi har en forældregruppe af helt overvejende ansvarlige voksne, som ønsker, at deres børn skal fungere godt som individer i fællesskaber. Og vi har sundhedsvidenskab, som næsten dagligt styrker dokumentationen for, at elever, som mistrives i skolen uden at kunne gøre noget, bliver syge af at gå i skole, hvilket i givet fald selvfølgelig vil være ulovligt.

Hvor stærkt elevernes forventninger slår igennem i deres præstationer, bliver også tydeligt på baggrund af evalueringsforskeren John Hatties (2008, 2017) metastudier, hvor den angiveligt vigtigste faktor af alle undersøgte er elevens forventninger til egne præstationer (student expectation). Elever ved typisk meget præcist, hvor godt de vil klare sig til eksamen, hvilket selvfølgelig afspejler en betydelig grad af realisme, men hvilket også gør det tydeligt, at det i vid udstrækning går, som eleverne tror, det vil gå, og at deres forventninger dermed også i disse studier viser sig at være selvopfyldende.

I det mål for elevoptimisme, vi har udviklet nedenfor, baseret på items fra Den nationale trivselsmåling, er det især elevens forventninger, dvs. elevens tro på egne kompetencer og muligheder i skolen, vi tager udgangspunkt i, men som dette teoretiske kapitel tydeliggør, kan elevens forventninger og grad af optimisme til dette eller hint meningsfuldt forstås i en meget større og differentieret kontekst af forventninger også. En del af denne større kontekst rummer lærernes forventninger til eleverne.

Lærernes forventninger til eleverne/Rosenthal-effekten

Der er mange nyere undersøgelser, som har vist, at lærer-elev-relationen har afgørende indflydelse på elevernes trivsel og præstationer (se fx Hattie, 2017; Klinge, 2017; Knoop et al., 2017). Men det er efterhånden et halvt århundrede siden, at betydningen af den del af relationen, som omhandlede lærernes forventninger til eleverne, blev tydelig. I en række berømte forsøg viste psykologen Robert Rosenthal og hans kolleger således, at lærernes forventninger til elevernes evner havde en næsten uhyggelig forudsigelseskraft. Hvis lærerne havde høje forventninger til eleverne, smittede det positivt af på elevernes præstationer, og hvis forventningerne var lave, præsterede eleverne dårligere, end de ellers ville. Og dette vel at mærke uden at hverken lærerne eller eleverne vidste noget om det (se fx Rosenthal & Jacobson, 1992). Denne såkaldte Rosenthal-effekt er nært beslægtet med placebo-/nocebo-effekten ved medicinindtag, og det er muligvis identiske psykologiske mekanismer, der er tale om. Der er dog typisk tale om en mere sammensat påvirkning, når en elev bliver undervist, end når en patient tager en pille. Rosenthal peger således på, at lærernes forventninger til elever kan slå igennem på mindst fem måder, nemlig gennem:

- *Undervisningsklimaet:* Elever kan mærke, hvad læreren synes om dem, og tilpasser sig efter det.
- *Input-faktoren:* Hvis læreren tror, en elev kan meget, vil læreren være tilbøjelig til at give denne elev større udfordringer.
- *Svar-mulighed-faktoren:* Hvis læreren tror, en elev kan meget, vil læreren også være mere tilbøjelig til at lade eleven svare.
- *Feedback-faktoren:* Hvis læreren tror, eleven kan meget, kan læreren være tilbøjelig til at vurdere, at eleven også vil kunne gøre mere brug af feedback, og vil derfor være mere tilbøjelig til at give den.
- *Bekræftelses-bias:* Hvis læreren tror, en elev kan meget, vil læreren være mere opmærksom på tegn, som bekræfter dette, end det modsatte.

Det er selvfølgelig ikke vejen frem at bede lærere om ikke at have forventninger til elever, for det er ikke muligt. Hele vores måde at opfatte verden på er afhængig af, hvad vi forventer – fra dét at rette opmærksomheden mod noget, man forventer er bedst at være opmærksom på, over dét at være mere påvirkelig i forhold til det, man forventer (bekræftelses-bias), til dét at handle ud fra, hvad man forventer vil være mest hensigtsmæssigt. Men som lærer kan man til gengæld udnytte denne viden om forventningers betydning til at forvente det bedst mulige af *alle* elever – og glæde sig over, hvordan det vil kunne komme hver og én til gavn.

Og skulle man alligevel hælde til overdreven pessimisme, kan man glæde sig over, at det ser ud til at være muligt at aflære det, som beskrevet i følgende afsnit.



Teoretiske perspektiver

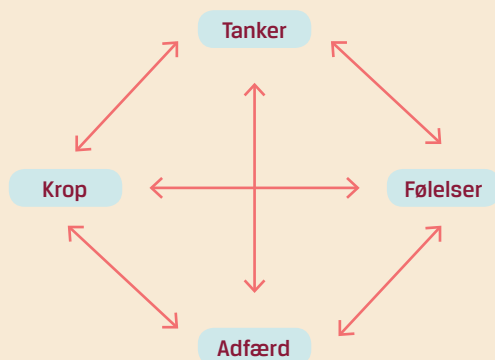
At lære optimisme

En pessimist ser vanskeligheder i enhver mulighed, mens en optimist ser muligheder i enhver vanskelighed, lyder et tvivlsomt Winston Churchill-citat. Hvad han burde have sagt i lyset af, hvad vi ved i dag, ville snarere være: En pessimist ser nedtrykkende vanskeligheder på trods af mulighederne, mens en optimist ser opmuntrende muligheder på trods af vanskelighederne. Og så noget om, at man jo ikke ligefrem behøver arbejde for at styrke sin pessimisme, nu hvor man stort set intet får ud af det.

Men hvis man nu er født med en eller anden grad af dispositionel pessimisme, hvordan skulle man så i givet forsøge at slippe ud af den? Hvordan skulle man kunne lære optimisme, kunne man også spørge. Er optimisme ikke også en konsekvens af erfaringer måske? Er det ikke baseret på konkrete vurderinger måske? Det er vel ikke noget, man sådan kan lære, vil nogen måske tænke. Den erklærede dispositionelle pessimist og psykolog, Martin Seligman (1992), har arbejdet indgående med disse spørgsmål og har givet nogle interessante bud på svar i sin teori om lært optimisme, der ligger i forlængelse af hans berømte teori om lært hjælpeløshed (Overmier & Seligman, 1967; Seligman, 1975; Seligman & Maier, 1967), hvor det fx. var muligt fuldstændigt at nedbryde sunde, velfungerende hunde i installationer, hvor de i længere tid ad gangen oplevede ubehag uden at kunne undslippe ubehaget.

For at forstå, hvordan man kan lære at tænke optimistisk, bør man være opmærksom på, at tanker ikke eksisterer i et vakuum, men i en krop som bevæger sig og har følelser, og som hele tiden påvirker en persons tænkning. Denne sammenhæng er illustreret i Figur C. Her ses, hvorledes hver af de fire komponenter i modellen påvirker hinanden, hvilket blandt andet betyder, at erfaringer kan fortolkes forskelligt, og at effekten af egne handlinger kan fortolkes forskelligt.

Figur C. Fire sammenhængende aspekter af oplevelser. Tænkning og adfærd kan påvirke vores følelser og kropsfornemmelser i positiv og negativ retning.



Og her kan man så være mere eller mindre "selvopmuntrende" (optimistisk) i sine fortolkninger af, hvad man oplever – dvs. man kan skelne mellem en optimistisk og en pessimistisk fortolkningsstil – eller "forklaringsstil" som Buchanan & Seligman (kun 1995 på litt.listen) har kaldt det. Forskellen mellem disse to forklaringsstile er baseret på overbevisninger om henholdsvis, hvor længe noget varer, hvor mange situationer det gælder i, og i hvilken grad det er noget, man selv har kontrol over.

En optimistisk (selvopmuntrende) forklaringsstil er således baseret på en overbevisning om, at man selv er en væsentlig del af forklaringen på gode oplevelser (man er delvist sin egen lykkes smed), mens den pessimistiske (selvnedgørende) forklaringsstil grundlæggende er baseret på den overbevisning, at man ikke selv har megen indflydelse på, om man har gode oplevelser (man er i sine negative følelsers vold). Her er en lidt mere detaljeret oversigt over, hvordan de to forklaringsstile adskiller sig.

Hvis man har en *optimistisk forklaringsstil*, vil man fortolke:

- *positive begivenheder* som noget, der skyldes egne personlige kvaliteter, og som man derfor vil kunne forvente sig mere af i fremtiden i alle mulige nye sammenhænge
- og *negative begivenheder* som uheldige omstændigheder denne ene gang på dette specifikke sted.

Hvis man har en *pessimistisk forklaringsstil*, er det omvendt. Da vil man fortolke:

- *positive begivenheder* som noget der skyldes tilfældigheder i denne specifikke situation, som man ikke vil kunne forvente gentager sig i andre sammenhænge i fremtiden
- og *negative begivenheder* som selvforskyldte, eftersom man plejer at mislykkes med tingene i alle mulige sammenhænge.

Også i dette perspektiv er det tydeligt, hvor meget bedre man er stedt, ved i udgangspunktet at betragte sig selv som OK frem for det modsatte. For dem, der måtte have brug for det, anbefaler Seligman herefter en femtrinsstrategi for at komme fri af pessimismen med det engelske akronym ABCDE, som står for Adversity, Belief, Consequence, Dispute, Energize. Strategien i denne anbefaling er således, at man begynder med at forstå, hvad man oplever som ubehagelig modgang (A), undersøger, hvad det er for nogle (pessimistiske, selvdestruktive) overbevisninger man fortolker denne modgang efter (B), tydeliggør de negative (og meningsløse) konsekvenser heraf (C), udfordrer den selvdestruktive tankegang ved at påvise, på hvilke områder og måder den er forkert og uhensigtsmæssig (D) og endelig oplever at blive oplivet ved at slippe fri af den mentale spændetrøje (E).

Det er endnu en gang vigtigt at tage det forbehold, at de fleste med rette vil kunne se sig selv som både optimister og pessimister, afhængigt af hvilke specifikke udfordringer og kontekster man er konfronteret med, og meget tyder som nævnt på, at opdelingen mellem optimisme og pessimisme ikke er så skarp, som man



Teoretiske perspektiver

umiddelbart kan få indtryk af. Men med dette in mente kan det være ganske oplysende at overveje, hvor optimistisk eller pessimistisk man egentlig selv er tilbøjelig til at være, når man møder verden. For igen: Der er masser af undersøgelser, som peger på, at optimisme fremmer livskvalitet – både fysisk og psykisk – mens der os bekendt ikke er ét eneste studie, som viser, at pessimisme har gavnlige fysiske effekter, og kun enkelte, som viser, at pessimisme kan være kognitivt gavnligt – og dette endog kun på kort sigt. På langt sigt er pessimisme generelt deprimerende og på alle måder hæmmende for ens livskvalitet.

Spørgsmålet er så, om man vil kunne lære optimisme i skolen også? Kan elever, som har brug for et lysere perspektiv på fremtiden, faktisk lære det? Tænk, hvis de kan! For at se nærmere på dette er der dog to andre teorier, som både ligner hinanden og er nært beslægtede med Seligmans, men som er mere velafprøvede i pædagogiske sammenhænge, som skal fremdrages: psykologen Albert Banduras (1994) teori om *self-efficacy* og psykologen Carol Dwecks (2007, 2017) teori om forskellige *mindset*.

Optimisme i mødet med udfordringer: *self-efficacy*

Det videnskabelige begreb *self-efficacy* (som næsten er ensbetydende med det folkelige udtryk selvtillid) er defineret som en persons tro på at kunne organisere og udføre handlinger, der er nødvendige for at mestre kommende udfordringer (Bandura, 1995, s. 2). Denne tro har stor betydning for, hvordan en person føler, tænker, motiverer sig selv og handler (Bandura, 1994). En stærk *self-efficacy* fremmer på mange måder præstationer og trivsel. Personer med tro på sig selv går således til svære opgaver som udfordringer, der skal mestres snarere end undgås. Denne tilgang vil ofte føre til dyb interesse og engagement i aktiviteter. Personer med høj *self-efficacy* sætter udfordrende mål for dem selv og bevarer et stærkt engagement i dem. Det styrker dem også i modgang med større udholdenhed og hurtigere comeback. De er tilbøjelige til at betragte fiasko som udtryk for, at de ikke har gjort sig tilstrækkeligt umage eller som udtryk for manglende viden og færdigheder, som de vil kunne tilegne sig. De går til trusler i forventning om, at de vil kunne kontrollere dem. Samlet set fremmer *self-efficacy* præstationer, reducerer stress og mindsker risikoen for depression.

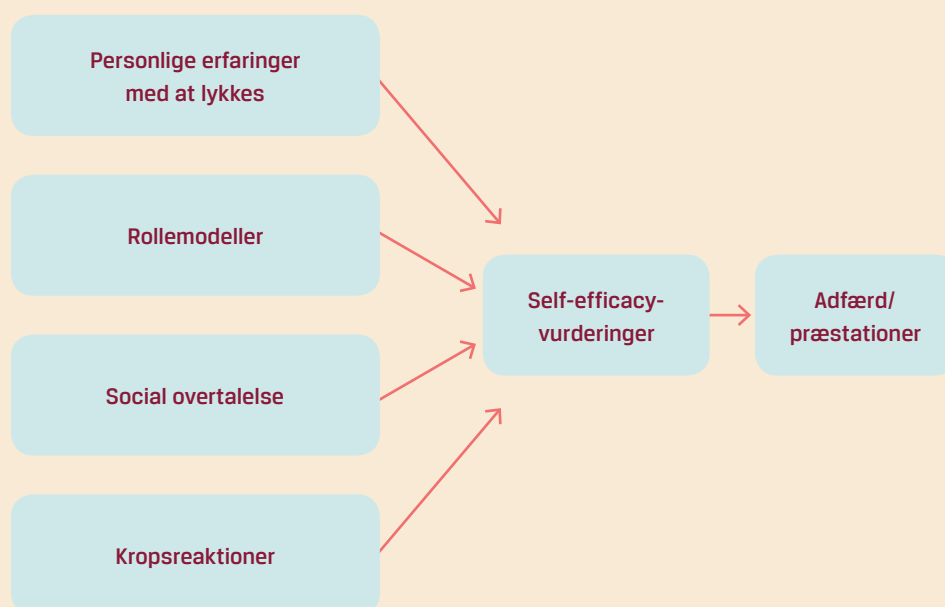
Omvendt vil personer med lav *self-efficacy* vige tilbage fra svære opgaver og trusler. De har lavere forventninger og mindre engagement i forhold til de mål, de sætter for sig selv. Når de møder modstand, dvæler de ved deres personlige mangler, ved alle de forfærdelige ting, der vil (kunne) ske, og alverdens uheldige resultater – frem for at fokusere på, hvordan man kan præstere godt. De slækker deres indsats og giver hurtigere op ved modgang. Hvis noget går galt, er de længere om at restituere. Og fordi de betragter deres dårlige præstationer som udtryk for manglende evner, skal der ikke meget til for at slå dem ud. De vil følgelig også være sårbare over for stress og depression.

Det er tydeligt, at Banduras og Seligmans teorier er nært forbundne, og at deres resultater er stærkt overlappende. Den væsentligste forskel er, at Banduras teori ikke er baseret på nogen antagelse om mere eller mindre dispositionel optimisme fra starten, men er en ren social læringsteori, som på den måde kan være mindre begrænset i fx pædagogisk arbejde end de genetisk forankrede optimismeteorier.

Der er forskellige former for læreprocesser, som er bestemmende for en persons niveau af self-efficacy, som alle relaterer sig til succesoplevelser. Hver gang man lykkes med at gøre sig umage med noget, styrkes ens self-efficacy således lidt. Hver gang man mislykkes trods umage, svækkes den tilsvarende. Så en overordnet nøgle til høj elev-self-efficacy er først og fremmest erfaringen med, at det er umagen værd at gøre sig umage. Også i skolen hvor elevernes daglige oplevelse af at kunne nok således bliver en uundværlig forudsætning for at undgå selvundergravende tænkning – og dermed for at undgå at miste modet.

Mere specifikt har Banduras forskning vist, at der er fire distinkte, samvirkende kilder til self-efficacy, som illustreret i Figur D.

Figur D. Hvordan vurderinger af self-efficacy dannes og påvirker adfærd/præstationer (efter Bandura in Driscoll, 2004, s. 318). De fire kilder til self-efficacy i venstre side af figuren er tilnærmelsesvist ordnet efter vigtighed, med personlige erfaringer placeret øverst som den vigtigste.



Teoretiske perspektiver

For det første er der *personlige erfaringer med at lykkes* med tingene, dvs. mestringsoplevelser, succesoplevelser. Når man lykkes med noget, man gør sig umage med, booster det ens basale oplevelse af at kunne. Hvis man har haft mange af denne slags oplevelser, er det blevet en slags vane at forvente, at man kan. Oplevelsen af mestring giver dig indtryk af, at du vil kunne lykkes med en tilsvarende udfordring i fremtiden, og at du har værdifulde kompetencer. Det er afgørende, at der er tale om en autentisk succes, og at du selv oplever det som sådan. Et skulderklap fra andre over noget, du udførte med venstre hånd og i øvrigt ikke fandt særlig vigtigt, tæller ikke rigtigt.

For det andet er *rollemodeller* vigtige. Ved at iagttage personer, man beundrer, have succes med noget inspireres man til noget tilsvarende. Og hvis rollemodellen ligner en realistisk fremtidsversion af én selv, kan det have en stærkt motiverende indflydelse på en. Storebror kan på den måde være en meget vigtigere rollemodel end Lionel Messi. Og hvem har ikke haft personer, de virkelig så op til i livet? Tænk på, hvor ofte voksne personer har fortalt om lærere, der gjorde en verden til forskel for dem. Alene en sådan påmindelse kan motivere til at gøre sig umage med hver eneste lille kontakt med eleverne.

For det tredje kan *social overtalelse* virke opmuntrende på ens tro på sig selv. Det kræver dog, at de opmuntrende ord kommer fra nogen, man stoler på. Omvendt virker det hæmmende på vores tro på os selv, hvis andre tvivler på vore evner. Dette er i sig selv et godt argument for at omgive sig med personer, som opmuntrer snarere end dræner os for selvtillid, selvom vi selvfølgelig ikke bør gå så langt som til at pakke os selv ind i vat.

For det fjerde er det vigtigt at have nogenlunde styr på sine *kropsreaktioner* og forstå, hvad det er, ens følelser fortæller. Der er ikke noget forkert i at opleve stress, angst eller nedtrykthed, hvis det bare hurtigt går over, og det ikke opleves for intenst, så man oven i de ubehagelige følelser bliver bange for overhovedet at have dem – og måske bliver direkte fobisk/allergisk over for dem. At forstå sine følelser og sine sociale relationer godt nok til at bære sig hensigtsmæssigt er selvsagt mindst lige så vigtigt som at forstå engelsk og matematik.

Hattie (2017) vurderer i en nylig opdatering af undersøgt effekt af elevers self-efficacy på deres præstationer, at der er tale om en endog meget stor effekt. Sammenholdt med den ligeledes meget store effekt af elevernes forudsigelse af egne præstationer (ibid.) trækkes billedet af betydningen af elevens syn på sig selv dermed endnu tydeligere op.

Det vigtigste budskab til skolen på baggrund af self-efficacy-forskningen er måske, at hvis eleverne oplever succes med at gøre sig umage, øges deres tro på sig selv betydeligt – og elever, som i mødet med udfordringer er i stand til at kanalisere nervøsitet og evt. ubehagelige følelser mod opfyldelsen af et meningsfuldt mål, står stærkere og stærkere, for hver gang det lykkes dem.

Optimisme i forhold til læreprocesser og personlig udvikling:

growth-mindset

I forlængelse af teorierne om optimisme og self-efficacy har psykologen Carol Dweck (2007, 2017) undersøgt, hvad elever tror om deres egne muligheder for at lære og gradvist blive bedre til at lære, og hun har på den baggrund udviklet en forståelse af, at der er to afgørende forskellige tænkemåder, som har vidtgående konsekvenser for eleverne: en (læringspessimistisk) tænkemåde, som er baseret på en antagelse om, at man er, som man er, kaldet *fixed mindset*, og som blandt andet indebærer en tro på, at man ikke kan blive bedre til at lære – og en anden (læringsoptimistisk) tænkemåde, som er baseret på en antagelse om, at man kan udvikle sig, kaldet *growth-mindset*, og som blandt andet indebærer en tro på, at man kan blive bedre til at lære. Forskellen mellem disse to tænkemåder kan ses som en særlig variant af forskellen mellem pessimisme og optimisme, som specifikt angår egne læreprocesser og egen personlige udvikling. Man kunne næsten kalde det for pædagogisk self-efficacy, for det angår ganske præcist elevernes tro på egne muligheder for at blive dygtigere og herunder, vel at mærke, at blive dygtigere til at lære. Men hvor teorien om self-efficacy er alment accepteret som meget velunderbygget (Bandura, 1994), og dens store pædagogiske betydning veldokumenteret (Bandura, 1994; Hattie, 2017), er den noget nyere teori om *growth-mindset* stadig under udvikling, og de pædagogiske konsekvenser heraf omdiskuterede, fordi effekten af mindset-baserede interventioner har været blandede (se fx Dweck, 2015, 2017; Sisk et al., 2018). De hidtidige undersøgelser peger på, at især elever med svag social baggrund eller med indlæringsvanskeligheder har haft udbytte af mindset-baserede interventioner, mens det i mindre omfang gælder andre.

Dette til trods peger den samlede, gennemgåede litteratur i dette kapitel dog klart på, at elevoptimisme og -pessimisme har store pædagogiske konsekvenser. Alene den ovenfor nævnte, store effekt af self-efficacy, som dokumenteret i de største metastudier af undervisningseffekt nogensinde, viser dette tydeligt (Hattie, 2017). Og selv uden statistik turde betydningen af elevernes indstilling til undervisningen blive tydelig i samme øjeblik, læreren træder ind ad døren. Den læringsoptimistiske elev vil da i Dwecks (2017) forståelsesramme være tilbøjelig til at udstråle overskud, gå til udfordringer med ildhu, betragte umage som vejen til mestring, holde ud, når tingene bliver svære, lære af kritikken og glædes ved andres glæde ved undervisning og succes. Modsat den læringspessimistiske elev som typisk vil forsøge at undgå udfordringer, hurtigt vil give op, hvis noget alligevel påbegyndes, vil betragte umage som værdiløs, vil ignorere vigtig negativ feedback, vil føle sig truet af andres succes og glæde ved undervisningen – og på denne måde bane vej for en endeløs række af dårlige oplevelser og egen fiasko.

Teoretiske perspektiver

Sammenfatning

Det samlede billede af optimisdeforskningen tegner et klart billede af, at den livskvalitet, optimismen er, ikke kan undværes, hvis man vil trives som menneske. Der er os bekendt ikke én undersøgelse, som peger på, at pessimisme skulle være godt for folks fysiske helbred – og kun enkelte, som viser, at pessimisme kortvarigt kan forbedre ens evner til at identificere problemer, mens pessimisme derudover er generelt deprimerende. Det er også klart, at mange er født med en tendens til at se lysere på tingene, end der er rationelt belæg for, men at dette ikke desto mindre viser sig på mange måder at være en fordel. Og så er det klart, at optimisme kan blive for meget, som når man overvurderer egen formåen i arbejdslivet og går ned med stress, tager hasarderede chancer i trafikken osv.

Samlet set er det således oplagt at se nærmere på, hvad eleverne fortæller om deres egen optimisme i skolen.

Originalt indeks for elevoptimisme i skolen

Hverken begrebet optimisme i sine rene form eller afledte varianter som selvtillid, self-efficacy og vækst-mindset bruges i Den nationale trivselsmåling. Men der er til gengæld en række items i trivselsmålingen, som har vist sig ret præcist at indkredse elevoptimisme, og som kan anvendes, hvis man vil have et godt bud på elevernes syn på deres pædagogiske fremtid – dvs. deres kompetencer og muligheder.

Vi har med afsæt i ovenstående teoretiske perspektiver således konstrueret et indeks (et mål) for elevers optimisme, som kombinerer oplevelsen af at lykkes med at klare faglige og pædagogiske udfordringer i skolen med oplevelsen af tro på egne evner mere generelt og på oplevelsen af at se lyst på fremtiden, forstået som det at have lyst til at lære mere. Indekset omfatter følgende otte items vedrørende elevernes oplevelser af at være kompetente, have self-efficacy samt af at have positive forventninger til skolen og skolearbejdet:

Figur E. Indeks for elevoptimisme.

Optimismetype	Item
Generel optimisme	<ul style="list-style-type: none"> Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok? Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?
Faglig optimisme	<ul style="list-style-type: none"> Lykkes det for dig at lære dét, du gerne vil, i skolen? Jeg klarer mig godt fagligt i skolen. Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen.
Pædagogisk optimisme	<ul style="list-style-type: none"> Hvis jeg keder mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for, at det bliver spændende. Hvis noget er for svært for mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for at komme videre.
Optimisme i forhold til videre læring	<ul style="list-style-type: none"> Undervisningen giver mig lyst til at lære mere.

Indekset har vist sig at have rigtig gode statistiske egenskaber, beskrevet nedenfor. Vor udgangshypotese har været, at elev-scorer på dette optimismeindeks vil korrele positivt med en lang række aspekter af elevernes trivsel og læring, og vi beskriver i næste kapitel detaljeret, hvorvidt dette er tilfældet.

Elevoptimisme i skolen: kompetencer, muligheder og trivsel – i tal

Studiepopulation

Den nationale trivselsmåling 2017 blev gennemført januar-marts 2017 blandt alle elever i folkeskolens 0. til 9. klasse. Denne rapport benytter data fra elever i 4. til 9. klasse. Nogle få elever i 4. klasse er yngre end 10 år, og nogle elever i 9. klasse er ældre end 15, men alt i alt svarer elever i 4. til 9. klasse til aldersgruppen 10-15 år. I starten af januar 2017 var der 402.217 børn i aldersgruppen 10-15 år i Danmark, og heraf gik 316.415 i folkeskolen.

Det datamateriale, som indgår i denne rapport, omfatter 292.739 elever i almindelige folkeskoler (dvs. uden specialskoler og behandlingshjem), som har besvaret spørgeskemaet i Den nationale trivselsmåling. Det svarer til 92,5 % af eleverne i folkeskolens 4. til 9. klasse og 72,8 % af alle 10-15-årige. Datamaterialet rummer elever fra samtlige 98 kommuner i Danmark. Tabel 1 viser antallet af svarpersoner fordelt efter køn og klassetrin.

Tabel 1. Studiepopulation efter køn og klassetrin.

	4. klasse	5. klasse	6. klasse	7. klasse	8. klasse	9. klasse	I alt
Drenge	27.483	26.665	26.918	25.502	23.491	21.153	151.212
Piger	25.963	25.207	25.360	23.649	21.942	19.406	141.527
I alt	53.466	51.872	52.278	49.151	45.433	40.559	292.739

Metoder

Måling af trivsel er kompliceret, fordi begrebet trivsel har så mange dimensioner. Det teoretiske grundlag for Den nationale trivselsmåling udpeger tre vigtige dimensioner (Holstein et al., 2014). Den første er *elevens psykiske og fysiske velbefindende*, herunder glæde, tryghed og engagement i skolelivet, oplevelse af at lære noget, anerkendelse, tilhørsforhold og indflydelse på skolen samt frihed for ensomhed og smerter. Den anden dimension er *elevens oplevelse af faglige og personlige kompetencer* såsom self-efficacy, social kompetence, oplevelsen af at klare sig fagligt godt og oplevelsen af at kunne deltage og bidrage betydningsfuldt i skolens aktiviteter. Den tredje dimension er *oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne*, herunder elevens oplevelse af støtte og accept fra klassekammerater og lærere. Disse tre dimensioner er facetter af det, vi også kan benævne det psykosociale undervisningsmiljø.

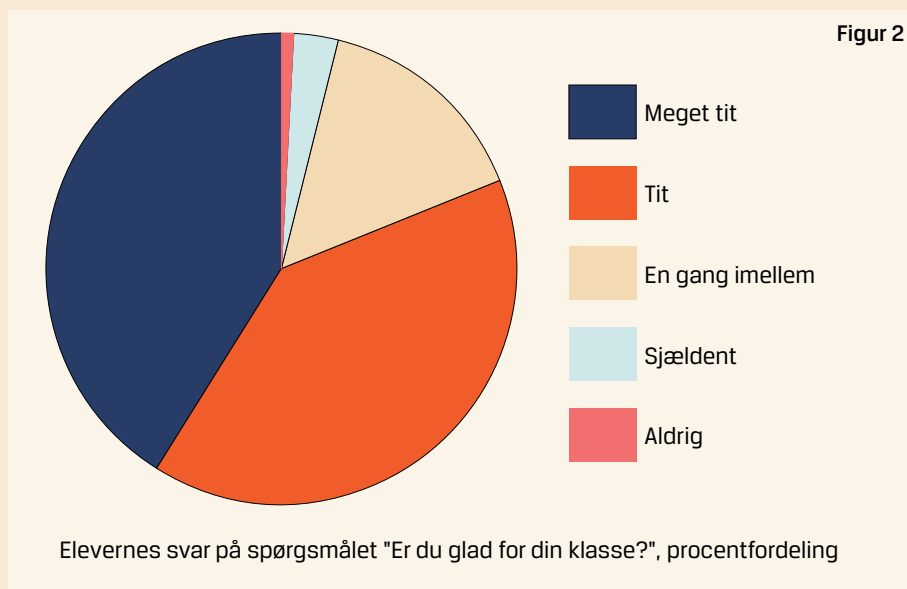
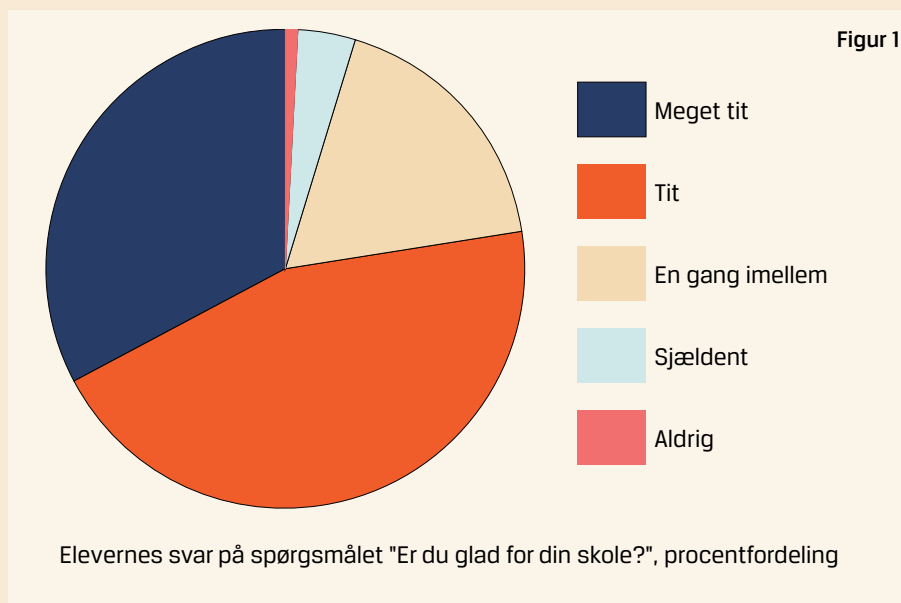
Dertil kommer en række spørgsmål om ro og orden i skolen, fx at det er let at høre, hvad lærerne og de andre elever siger i timerne, at man ikke føler sig forstyrret, og hvis det sker, at læreren så kan sørge for ro og orden igen, og at lærerne møder præcist til timerne. Endelig en række spørgsmål om elevernes tilfredshed med det fysiske undervisningsmiljø (pauserne, udeområderne, undervisningslokalerne, toiletterne).

Spørgeskemaet til eleverne i 4. til 9. klasse rummer 40 spørgsmål om disse emner. Spørgeskemaet er omhyggeligt testet, og det er dokumenteret, at det giver valide svar på nævnte temaer (Keilow et al., 2014).

Resultater 1: skoletrivsel

De centrale spørgsmål om første dimension, psykisk og fysisk velbefindende i skolen, lyder "Er du glad for din skole?" og "Er du glad for din klasse?" med svarmulighederne aldrig, sjældent, en gang imellem, tit og meget tit. Figur 1 og 2 viser elevernes svar på disse to spørgsmål.

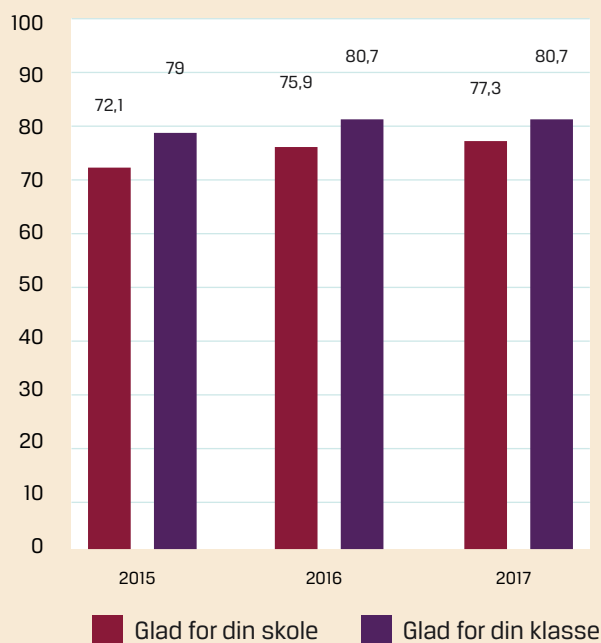
Figur 1 viser, at kun omkring 5 % af eleverne svarer "aldrig" eller "sjældent" til spørgsmålet, om de er glade for deres skole, 18 % svarer "en gang imellem" og hele 78 % svarer "tit" eller "meget tit". Tilfredsheden med klassen er endnu højere: kun 4 % svarer "aldrig" eller "sjældent", 15 % "en gang imellem", og hele 81 % svarer "tit" eller "meget tit", som det fremgår af Figur 2.



Går det frem eller tilbage med skoletrivslen?

Den nationale trivselsmåling blev gennemført første gang i 2015 og vi kan nu studere udviklingen over tre år, fra 2015 til 2017. Figur 3 viser, hvor mange procent som havde høj tilfredshed med skolen og klassen i de tre år, dvs. de som benyttede svar-kategorierne tit og meget tit. Der var en tydelig stigning i andelen, som er glade for deres skole, fra 72,1 % i 2015 til 77,3 % i 2017, og en lille stigning i andelen, som er glade for deres klasse, fra 79,0 % i 2015 til 80,7 % i 2017. Skoletrivslen er altså høj og stigende, og der er grund til at ønske folkeskolen til lykke med dette resultat.

Figur 3: Så mange procent svarede "tit" og "meget tit" til spørgsmål på, om de var glade for deres skole og klasse 2015, 2016 og 2017.



Andre dimensioner af skoletrivsel

Den positive udvikling i de to spørgsmål vedrørende, om eleverne er glade for deres skole og deres klasse, vakte vores nysgerrighed: Er der også stigende trivsel på andre områder? Tabel 2 viser udviklingen i forhold til alle 40 spørgsmål i spørgeskemaet. Den viser også, hvilke svarkategorier der er udtryk for en positiv besvarelse, og den viser procent med positiv besvarelse i 2015, 2016 og 2017. Studiepopulationen er defineret ensartet i disse tre år, nemlig omfattende alle elever fra 4. til 9. klasse i almindelige folkeskoler (dvs. specialskoler og behandlingshjem er ikke medtaget), som har deltaget i Den nationale trivselsmåling. Den samlede undersøgelsespopulation i 2015, 2016 og 2017 var henholdsvis 265.827 elever, 290.882 elever og 292.739 elever.

Vi hæfter os først ved tallene fra 2017: Mere end to tredjedele af eleverne afgiver en positiv besvarelse i 25 af de 40 spørgsmål. De er markeret med **blå skrift** i Tabel 2. I alle disse spørgsmål er der et stort flertal af eleverne, som svarer positivt, kun få, som udtrykker utilfredshed, og en gruppe, som giver et svar, der hverken er særligt positivt eller negativt, fx svar af typen "en gang imellem" eller "hverken enig eller uenig".

Der er også fem spørgsmål, hvor kun en tredjedel eller færre af eleverne giver en positiv besvarelse. De er markeret med **rød skrift** i Tabel 2. Det er spørgsmål, som handler om at kede sig, at opleve sig medinddraget og så oplevelsen af skolens toiletter.

Kolonnen yderst til højre i Tabel 2 viser ændringen fra 2015 til 2017 i procentpoint med positiv besvarelse. Der er øget trivsel i 30 af spørgsmålene, markeret med **blå tal** i højre kolonne. Mange af disse ændringer er ganske betydelige, fx er der mere end fem procentpoint flere tilfredse i 2017 end i 2015 for følgende forhold: glad for skolen (sp 1), ikke bange for at blive til grin (sp 12), ikke deltaget i mobning (sp 15), oplever, at lærerne påskønner deres fremskridt i skolen (sp 28), påskønner lærernes måde at hjælpe på (sp 27), oplevelse af de andre elever som venlige og hjælpsomme (sp 35), oplevelse af, at lærerne hurtigt kan skabe ro (sp 18), og oplevelse af, at lærerne møder præcist til undervisningen (sp 23).

Der er mindsket trivsel i 11 af spørgsmålene, markeret med **røde tal** i højre kolonne. De fleste af disse negative bevægelser er ganske små, omkring et procentpoint.

Tabel 2. Procent af eleverne med positivt svar på spørgsmålene i Den nationale trivselsmåling 2015-2017.

Spørgsmålets nummer og formulering	Positive svarkategorier	Pct. med positivt svar			Ændring 2015-17
		2015	2016	2017	
Spørgsmål om skoletrivsel, fysisk og psykisk velbefindende					
1 Er du glad for din skole?	Meget tit + tit	71,4	75,9	77,3	+ 5,9
2 Er du glad for din klasse?	Meget tit + tit	78,3	80,7	80,7	+ 2,4
9 Føler du dig ensom?	Sjældent + aldrig	78,4	79,4	79,5	+ 1,1
10 Hvor tit har du ondt i maven?	Sjældent + aldrig	65,7	69,0	70,5	+ 4,8
11 Hvor tit har du ondt i hovedet?	Sjældent + aldrig	52,2	52,5	53,7	+ 1,5
12 Er du bange for at blive til grin i skolen?	Sjældent + aldrig	55,9	61,8	62,7	+ 6,8
13 Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?	Altid + for det meste	76,5	80,0	80,1	+ 3,6
14 Er du blevet mobbet i dette skoleår?	Sjældent + aldrig	86,2	91,6	91,8	+ 5,6
15 Har du selv mobbet nogen i skolen dette skoleår?	Sjældent + aldrig	91,6	95,8	95,9	+ 4,3
16 Er du og dine klassekammerater med til at bestemme, hvad I skal arbejde med i klassen?	Meget tit + tit	16,7	13,7	13,1	- 3,6
19 Er undervisningen kedelig?	Sjældent + aldrig	22,0	22,2	21,1	- 0,9
20 Er undervisningen spændende?	Meget tit + tit	31,5	33,1	32,5	+ 1,0
21 Hvis jeg keder mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for, at det bliver spændende	Meget tit + tit	23,5	23,0	22,8	- 0,7
22 Hvis noget er svært for mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for at komme videre	Meget tit + tit	45,7	49,4	48,9	+ 3,2
26 Lykkes det for dig at lære det, du gerne vil, i skolen?	Meget tit + tit	65,9	69,5	69,6	+ 3,7
28 Hvad synes dine lærere om dine fremskridt i skolen?	Virkelig gode + gode	68,7	78,6	78,3	+ 9,6
33 Jeg føler, jeg hører til på min skole	Meget tit + tit	74,1	75,4	75,6	+ 1,5
34 Jeg kan godt lide pauserne i skolen	Meget tit + tit	85,5	85,8	84,9	- 0,6
37 Lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen	Meget tit + tit	30,5	37,1	35,2	+ 4,7
Spørgsmål om faglige og personlige kompetencer					
3 Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure	Meget tit + tit	82,7	79,5	79,5	- 3,2
4 Jeg er god til at arbejde sammen med andre	Meget tit + tit	72,6	71,5	71,0	- 1,6
5 Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt	Meget tit + tit	60,8	60,5	60,3	- 0,5
6 Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	Meget tit + tit	61,0	63,2	63,0	+ 2,0
7 Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?	Meget tit + tit	74,2	76,6	76,2	+ 2,0
8 Kan du koncentrere dig i timerne?	Meget tit + tit	68,1	67,9	66,9	- 1,2
29 Jeg klarer mig godt fagligt i skolen	Helt enig + enig	71,5	71,7	70,9	- 0,6
30 Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen	Helt enig + enig	69,6	71,1	70,7	+ 1,1
Spørgsmål om oplevelse af støtte og inspiration					
27 Hjælper dine lærere dig med at lære på måder, som virker godt?	Meget tit + tit	61,1	68,7	69,0	+ 7,9
31 Undervisningen giver mig lyst til at lære mere	Helt enig + enig	42,5	43,5	42,8	+ 0,3
32 Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det	Helt enig + enig	71,0	69,5	70,2	- 0,8
35 De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme	Helt enig + enig	74,3	79,8	79,9	+ 5,6
36 Andre elever accepterer mig, som jeg er	Helt enig + enig	73,5	77,6	77,4	+ 3,9
Spørgsmål om ro og orden					
17 Hvis jeg bliver forstyrret i undervisningen, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen	Meget tit + tit	42,6	45,8	45,1	+ 2,5
18 Hvis der er larm i klassen, kan lærerne hurtigt få skabt ro	Meget tit + tit	42,9	48,4	48,7	+ 5,8
23 Møder dine lærere præcist til undervisningen?	Meget tit + tit	56,6	61,1	61,5	+ 5,0
24 Er det let at høre, hvad læreren siger i timerne?	Meget tit + tit	81,0	84,4	84,6	+ 3,6
25 Er det let at høre, hvad de andre elever siger i timerne?	Meget tit + tit	65,1	66,4	66,6	+ 1,5
Spørgsmål om det fysiske undervisningsmiljø					
38 Jeg synes godt om udeområderne på min skole	Helt enig + enig	58,9	58,6	57,7	- 1,2
39 Jeg synes godt om undervisningslokalerne på skolen	Helt enig + enig	58,1	59,4	58,3	+ 0,2
40 Jeg synes, toiletterne på skolen er pæne og rene	Helt enig + enig	14,3	15,8	16,8	+ 2,5

NOTE: **Blå skrift** i venstre halvdel af tabellen: Spørgsmål hvor mindst to tredjedele af eleverne afgiver positive svar; **rød skrift** er spørgsmål, hvor omkring en tredjedel eller færre afgiver positive svar. **Blå tal** i højre kolonne: Stigende tilfredshed 2015-2017, **røde tal** faldende tilfredshed.

Sammenfattende om skoletrivsel

De fleste elever udtrykker høj trivsel på de fleste af de 40 spørgsmål, og alt i alt er det gået fremad med skoletrivslen fra 2015 til 2017. Til lykke til folkeskolen med dette positive resultat!

Uanset om du tror på
dig selv eller ej,
har du formodentlig ret.
For ting er tilbøjelige til at
gå, som man forventer.



Resultater 2: elevoptimisme

Analyserne i denne rapport fokuserer på elevoptimisme, som vi i denne rapport definerer som oplevelsen af at være kompetent, have self-efficacy samt at have positive forventninger til skolen og skolearbejdet. Som nævnt ovenfor er der otte spørgsmål i spørgeskemaet, som dækker dette tema, hvilket ses i Tabel 3.

Tabel 3. Spørgsmål om elevoptimisme og procent med optimismesvar.

Spørgsmålsnummer og -formulering	Svarmuligheder (blå fed skrift indikerer optimisme)	Pct. med optimismesvar
6 Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	Aldrig, sjældent, en gang imellem, tit, meget tit	63,0
7 Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?	Aldrig, sjældent, en gang imellem, tit, meget tit	76,2
21 Hvis jeg keder mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for, at det bliver spændende.	Aldrig, sjældent, en gang imellem, tit, meget tit	22,8
22 Hvis noget er svært for mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for at komme videre.	Aldrig, sjældent, en gang imellem, tit, meget tit	48,9
26 Lykkes det for dig at lære det, du gerne vil, i skolen?	Aldrig, sjældent, en gang imellem, tit, meget tit	69,6
29 Jeg klarer mig godt fagligt i skolen.	Helt uenig, uenig, hverken enig eller uenig, enig, helt enig	70,9
30 Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen.	Helt uenig, uenig, hverken enig eller uenig, enig, helt enig	70,7
31 Undervisningen giver mig lyst til at lære mere.	Helt uenig, uenig, hverken enig eller uenig, enig, helt enig	42,8

Det er rart, at der er et flertal af eleverne, som afgiver positivt svar på spørgsmålene 6, 7, 26, 29 og 30 – men så alligevel ikke så rart. Der er 76,2 % af eleverne, som meget tit eller tit kan gennemføre det, de sætter sig for. Men de resterende 23,8 % synes åbenbart ikke, at de meget tit eller tit kan gennemføre det, de sætter sig for. Det er da en opdragelsesmæssig og pædagogisk udfordring, som kalder på en indsats. I flere af spørgsmålene er det under halvdelen af eleverne, som afgiver positivt svar. Et eksempel er spørgsmål 21, som viser, at der er $100 - 22,8 = 77,2$ %, som åbenbart ikke tit eller meget tit kan finde på måder at gøre undervisningen spændende på. Et andet eksempel er, at der er $100 - 42,8 = 57,2$ %, som ikke mener, at undervisningen giver ham eller hende lyst til at lære mere (spørgsmål 31). Det er jo en katastrofe! Hvert eneste af disse otte spørgsmål afslører, at der er en større eller mindre andel af eleverne, som er hægtet af med hensyn til optimisme.

Hvis man kigger specifikt på disse otte spørgsmål i Tabel 2, kan man se, at det er spørgsmål, hvor der ikke har været den store ændring i procent med positiv besvarelse fra 2015 til 2017. Mens der har været en stigning i den almene skoletrivsel fra 2015 til 2017, så har elevoptimismen altså ikke ændret sig nævneværdigt.

Indeks for elevoptimisme

Hver elev kan svare positivt (vise optimisme) på 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 eller 8 spørgsmål. Vi danner nu et **indeks for elevoptimisme**, som simpelthen optæller antal positive svar på de otte spørgsmål. En elev med fire point har altså afgivet positivt svar på fire af de ovennævnte spørgsmål, og en elev med syv point har afgivet positivt svar på syv af de ovennævnte spørgsmål.

Dette indeks er statistisk velfungerende: Der er passende korrelation mellem de otte items. Korrelationerne er i intervallet mellem 0,20 og 0,50, hvilket er ideelt. Hvis korrelationerne er væsentligt højere, er det udtryk for, at items måler det samme, og hvis de bliver lavere, er det udtryk for, at de ikke tilhører samme indholdsunivers. Cronbachs koefficient alfa er høj, 0,82, hvilket betyder, at indekset er reliabelt med en fin indre sammenhæng.

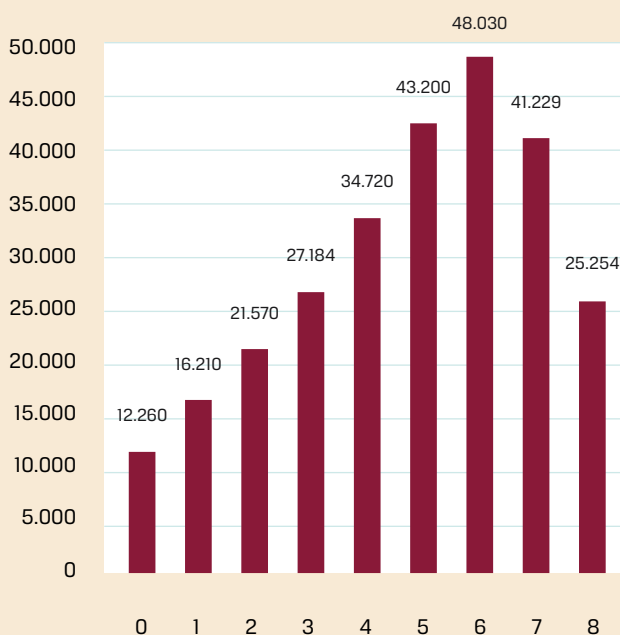
I nogle af de efterfølgende analyser viser vi et forenklet udtryk for dette indeks, idet vi simpelthen angiver procentandelen med **høj score** på indeks for **elevoptimisme**, **defineret ved at man har syv eller otte positive svar. Omkring en fjerdedel af eleverne (24,7 %) har en så høj score på indeks for elevoptimisme.**

Elevoptimisme i den danske folkeskole

Figur 4 viser elevernes fordeling på indekset. Den vandrette akse viser antal point på indeks for elevoptimisme. Det er mest almindeligt at have seks point. Det er der 48.030 elever, som har. Næstmest almindeligt er at have fem point, det er der 43.200 elever, som har.

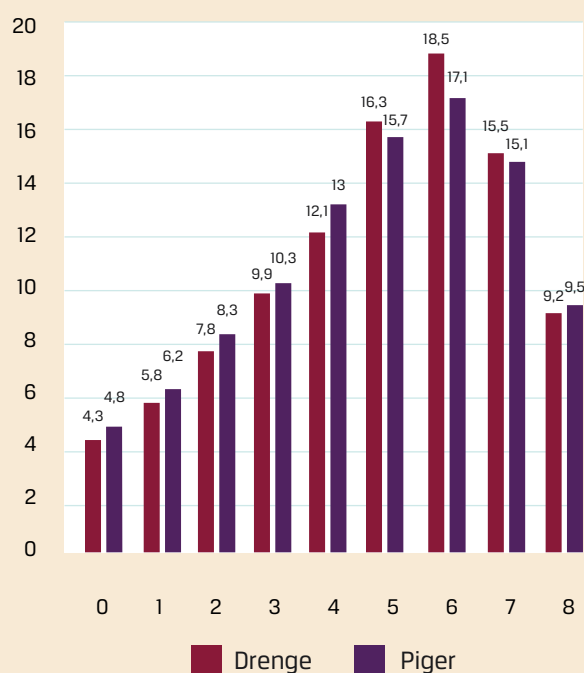
Men der er mange elever med få point. Der er fx 12.260 elever (4,5 %), som ikke har svaret positivt på et eneste af de otte spørgsmål, og yderligere 16.201 elever (6,0 %), som kun har svaret positivt på ét af spørgsmålene. Disse ca. 10 % af eleverne har sandelig ikke megen optimisme, ikke megen oplevelse af at være kompetente, at have self-efficacy, at have positive forventninger til skolen og skolearbejdet. Det gør jo næsten ondt at tænke over, hvordan det er at være en af disse 28.461 elever. Det er en stor pædagogisk udfordring at finde veje til at få disse elever til at tænke positivt om egne kompetencer og at have positive forventninger til skolen og skolearbejdet.

I den anden ende af fordelingen finder man 25.254 elever (9,4 %), som har svaret positivt på alle otte spørgsmål, 41.229 elever (15,3 %), som har svaret positivt på syv af spørgsmålene, og 48.030 elever (17,8 %), som har svaret positivt på seks af spørgsmålene, altså samlet **42,5 % med høj score på indeks for elevoptimisme.**

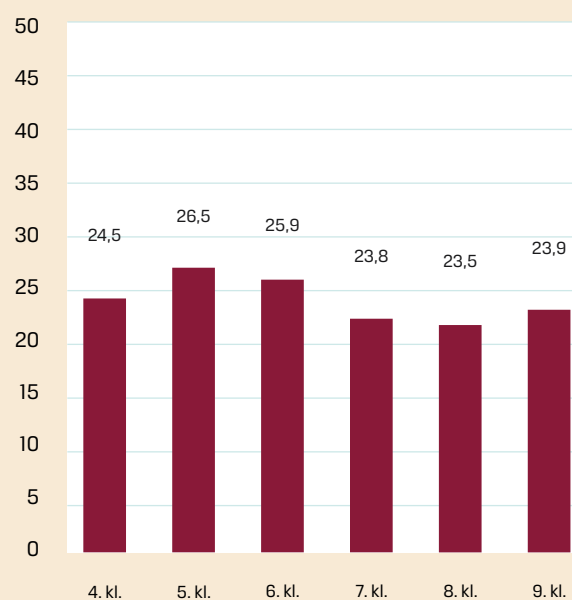


Figur 4: Fordelingen af elever efter antal positive svar om optimisme (N=269.657).

Figur 5a viser fordelingen opdelt på køn. Der er kun beskednen forskel på drenge og piger. Det kan udtrykkes således, at **24,7 % af drengene og 24,6 % af pigerne har høj score** på indeks for elevoptimisme.



Figur 5a: Procentvis fordeling efter positive svar om optimisme for drenge og piger.



Figur 5b: Procent med høj score for indeks for elevoptimisme på hvert klassetrin.

Figur 5b viser elevoptimisme i relation til klassetrin, denne gang på den enkle måde, at figuren viser procent af elever med høj score for hvert klassetrin. Husk, at "høj score" betyder, at man har svaret positivt på syv eller otte af de otte spørgsmål. Den højeste andel med høj score findes i 5. klasse (26,1 %), og den laveste andel i 8. klasse (23,5 %), men forskellene mellem klassetrinene er små.

Forskelle mellem skoler

Der er meget store variationer mellem skolerne. Hvis vi alene ser på andelen med høj score på indeks over elevoptimisme, så finder vi skoler, hvor over 50 % har høj score og ganske mange skoler med over 40 % med høj score. De fleste af disse skoler er store. I den anden ende af spektret finder vi skoler, hvor kun 5-10 % har høj score; de fleste af disse skoler er små.

Som man kan forestille sig, så er der uhyre store forskelle på stemningen i skoler med høj og lav andel af optimistiske elever. Oversigten i Tabel 4 viser tal fra to relativt store skoler med vidt forskelligt niveau af optimisme – og vidt forskelligt niveau af trivsel – og formentlig store forskelle i hele skolens etos.

Den nationale trivselsmåling kan ikke afsløre, hvad der er årsag til høj og lav optimisme eller høj og lav trivsel. Måske påvirker de to fænomener hinanden gensidigt, og måske er det helt andre faktorer, som former både elevernes optimisme og trivsel. Det kan fx være en god skoleledelse, som skaber optimisme og trivsel, det kan være elevsammensætningen, hvis familierne i skoledistriktet har mange ressourcer og støtter op om skolearbejdet. Men præsentationen af tal fra skole A og B skaber det billede, at både optimisme og trivsel skabes i skolen.

Tabel 4. Præsentation af to skoler med henholdsvis høj og lav grad af elevoptimisme.

Skole A, høj grad af optimisme	Skole B, lav grad af optimisme
317 elever fra 4. til 9. klasse har deltaget i Den nationale trivselsmåling.	230 elever i 4. til 9. klasse har deltaget i Den nationale trivselsmåling.
Ikke mindre end 54,3 % af eleverne har høj score på indeks for elevoptimisme (7-8 point), mere end dobbelt så meget som landsgennemsnittet (24,7 %).	Kun 14,8 % af eleverne har høj score på indeks for elevoptimisme, langt under landsgennemsnittet og kun en fjerdedel af niveauet i skole A.
Næsten alle eleverne er glade for deres skole (91 %), kun 9 % er ikke så glade for skolen.	De fleste elever er glade for deres skole (73 %), men de resterende 27 % er så ikke glade for skolen.
De fleste elever er trygge i skolen (89 %), kun 11 % er ikke så trygge. Kun 3 % er blevet mobbet i dette skoleår.	De fleste elever er trygge i skolen (76 %), men der er dog 24 %, som ikke er så trygge. Hele 12 % er blevet mobbet i dette skoleår.
Der er kun få problemer med ro og orden. Kun 15 % mener, lærerne af og til kommer for sent til undervisningen, kun 4 % har af og til svært ved at høre, hvad læreren siger i timerne.	Der er store problemer med ro og orden: 39 % mener, lærerne af og til kommer for sent til undervisningen, og hele 24 % har af og til svært ved at høre, hvad lærerne siger i timerne.
Hvis der er larm i klassen, mener hele 81 %, at læreren hurtigt kan skabe ro.	Hvis der er larm i klassen, mener kun 31 %, at læreren hurtigt kan skabe ro.
Kun få elever (9 %) keder sig meget tit eller tit, og 62 % synes, undervisningen er spændende.	Mange elever (36 %) keder sig meget tit eller tit, og kun 23 % synes, undervisningen er spændende.
Der er godt sammenhold mellem eleverne, og kun 8 % mener ikke, at de fleste af klassekammeraterne er venlige og hjælpsomme. Kun 12 % mener ikke nødvendigvis, at klassekammeraterne accepterer én, som man er.	Sammenholdet mellem eleverne er ok, men der er dog 28 %, som ikke mener, at de fleste af klassekammeraterne er venlige og hjælpsomme. Hele 26 % mener ikke nødvendigvis, at klassekammeraterne accepterer én, som man er.

I en anden analyse har vi fundet de 100 skoler, som har procentvis flest elever med høj optimisme. Disse 100 skoler er kendetegnet ved, at de har højere grad af trivsel på samtlige 40 spørgsmål i Den nationale trivselsmåling. Optimisme har givetvis noget med skolen og undervisningsmiljøet at gøre.

Forskelle mellem kommuner

Der er også store variationer mellem kommunerne: Esbjerg Kommune ligger i top: Her har 36,4 % af eleverne høj score fulgt af Fredensborg med 32,8 %, Lyngby-Taarbæk med 33,1 %, Rudersdal med 30,8 %, Vejle og Hørsholm med 31,3 %, Kolding med 30,1 %, Furesø med 29,7 % og Gentofte med 29,6 %. I den anden ende af spektret finder vi kommuner, hvor kun omkring 15 % af eleverne har høj score på indeks for elevoptimisme.

Der er en tydelig økonomisk ulighed i elevoptimisme: I gennemsnit er det sådan, at jo højere disponibel indkomst for befolkningen i en kommune, desto højere andel af eleverne scorer højt på indeks for elevoptimisme. Det er ikke let at fortolke denne sammenhæng. Kan det være, at børn fra hjem med stram økonomi er mindre optimistiske? Eller er det et udtryk for, at den kommunale økonomi i lavindkomst-kommunerne er så trængt, at det går ud over skolens arbejde med eleverne?

Der er undtagelser fra sammenhængen mellem indkomst og optimisme. Esbjerg Kommune er et godt eksempel på en undtagelse, fordi her er den disponible indkomst i familierne nogenlunde som gennemsnittet i danske kommuner, men andelen af elever med høj score er meget stor.

Figur 6 viser sammenhængen mellem disponibel indkomst og procent med høj score på indeks for elevoptimisme.

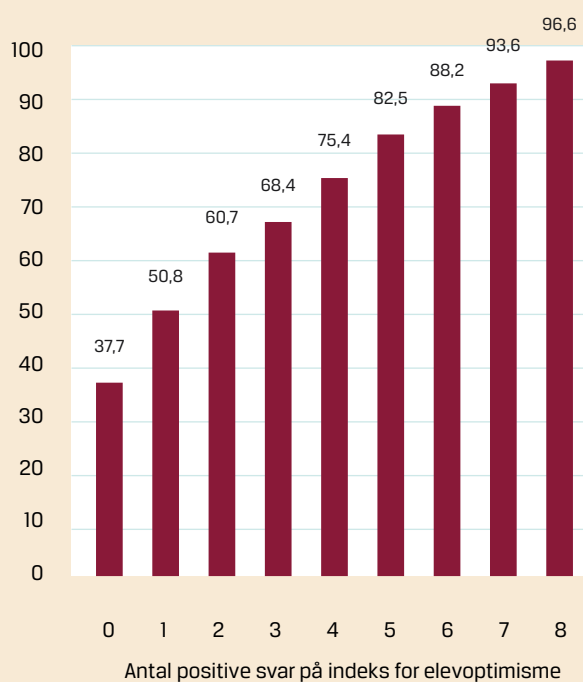


Figur 6. Procent som scorer højt på indeks for elevoptimisme efter gennemsnitlig disponibel indkomst for familier i kommunen (hvert kvadrat repræsenterer en kommune).

Optimisme og skoletrivsel

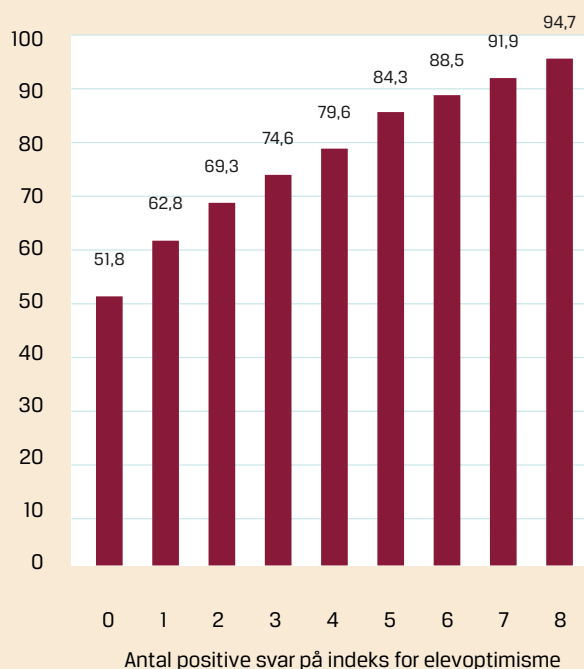
De næste sider præsenterer sammenhængen mellem optimisme og forskellige facetter af skoletrivsel. Rapporten viser et antal figurer, som viser sammenhængen som procent med høj skoletrivsel, efter hvor mange point eleven har på indeks for elevoptimisme. Blandt alle eleverne er der 77,3 %, som er glade for deres skole. **Figur 7** viser procent, som er glade for deres skole efter antal point på indeks for elevoptimisme. Blandt de 12.260 elever med nul point på indekset er det kun 37,7 %, som er glade for deres skole, stigende til 96,6 % blandt elever med otte point på indekset.

Man kan sige, at det ikke er så underligt, for optimisme og dét at være glad for sin skole er nok to sider af samme sag, men ikke desto mindre er sammenhængen bemærkelsesværdig stærk.

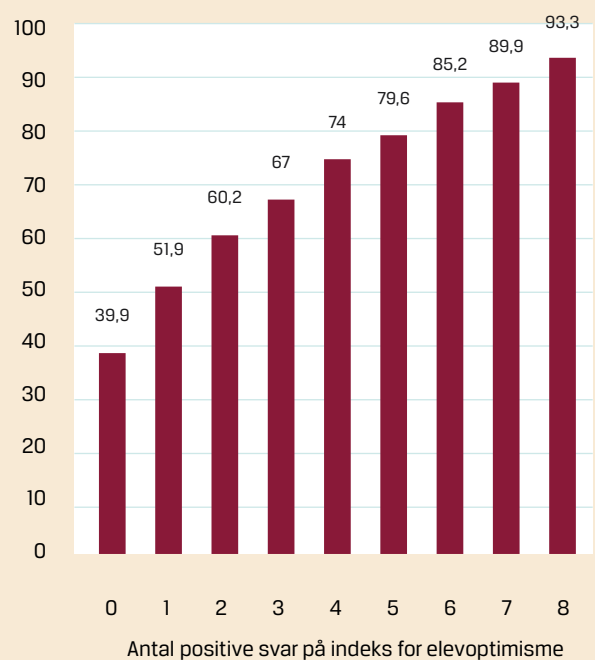


Figur 7. Procent som meget tit/tit er glade for deres skole.

Blandt alle eleverne er der 80,7 %, som er glade for deres klasse. Figur 8 viser procent, som er glade for deres klasse efter antal point på indeks for elevoptimisme. Figuren ligner meget den forudgående, altså med stigende optimisme ses stigende glæde ved klassen. Og igen kan man sige, at det næsten er en selvfølge, at elever præget af optimisme er glade for deres klasse, og det er stærkt at se tallene.



Figur 8. Procent som meget tit/tit er glade for deres klasse.



Figur 9. Jo mere optimisme, jo mere føler eleverne, at de hører til.

Selvom figurerne på de følgende sider ligner hinanden, så skal vi alligevel se lidt nærmere på nogle af dem. Figur 9-12 handler om forskellige sider af elevernes velbefindende i skolen. Blandt alle eleverne er der 76,5 %, som føler, de hører hjemme på deres skole. Det er en af de mange indikatorer på den høje skoletrivsel i folkeskolen. Figur 9 viser, at jo mere optimisme, desto mere føler eleverne, at de hører til på deres skole.

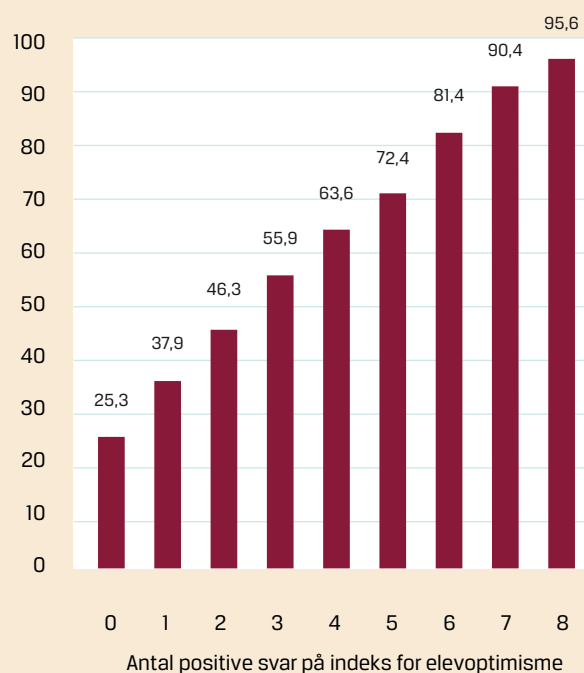
Blandt alle elever er der 69,9 %, som synes, at lærerne hjælper dem til at lære på den helt rigtige måde. Igen et tegn på høj skoletrivsel. Figur 10 viser, at jo mere optimistiske eleverne er, desto mere synes de, at lærerne hjælper dem med at lære på måder, som virker godt.

Der er 63,4 % af alle eleverne, som aldrig eller sjældent er bange for at blive til grin i skolen. Figur 11 viser, at jo mere optimistiske eleverne er, desto mere er de trygge ved ikke at blive til grin.

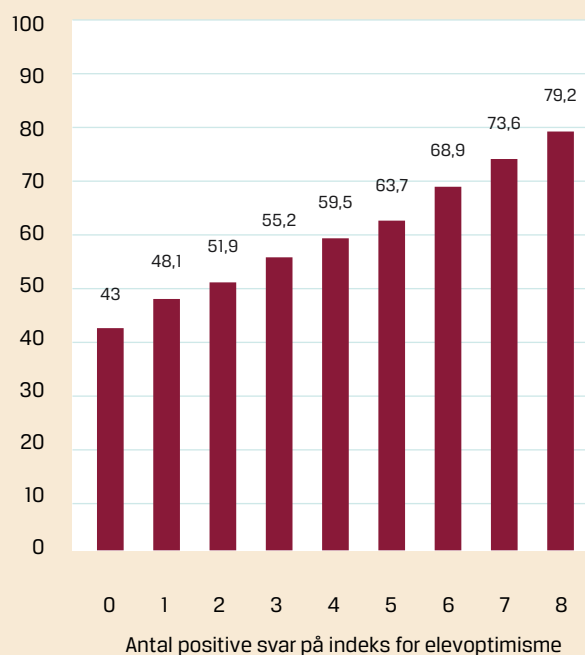
Figur 12 viser et andet aspekt af tryghed, nemlig hvor mange der svarer, at de er blevet mobbet jævnligt (meget tit, tit eller en gang imellem) i dette skoleår. Blandt alle eleverne er det 8,2 %, der er blevet mobbet jævnligt. Figur 12 viser, at jo flere

positive svar på indeks for elevoptimisme, desto færre elever er blevet mobbet jævnligt. Sammenhængen er meget stærk: Blandt elever med otte point på indeks for elevoptimisme er der kun 4,2 %, som udsættes for mobning jævnligt, blandt elever med nul point er risikoen fire gange større, 16,7 % bliver mobbet jævnligt. Det fremmer næppe optimisme at være udsat for mobning, ej heller at være elev i en klasse hvor mobning trives. For at forstå disse processer skal vi rette blikket mod hele klassens og skolens miljø, fordi et godt undervisningsmiljø både kan reducere mobbekultur og skabe optimisme hos eleverne.

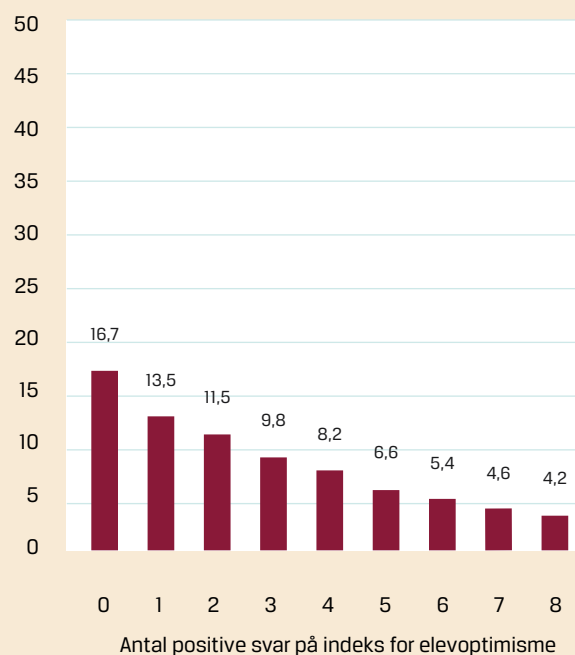
I alt er der 85,4 %, som er helt enige eller enige i, at de godt kan lide pauserne i skolen. Igen ser vi (Figur 13) det samme mønster: Stigende glæde ved pauserne jo mere optimistiske eleverne er. Men Figur 13 afviger lidt fra de forudgående figurer derved, at selv blandt elever helt uden optimisme er det et stort flertal, som er glade for pauserne i skolen.



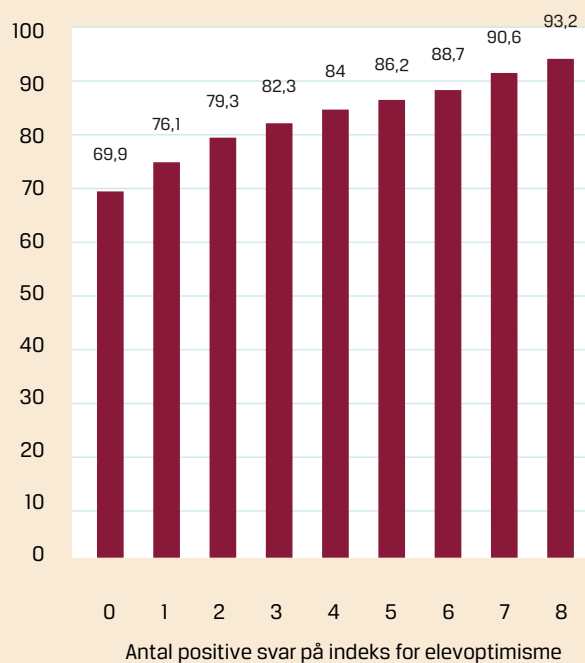
Figur 10. Procent som svarer meget tit/tit til spørgsmålet: Hjælper dine lærere dig med at lære på måder, som virker godt?



Figur 11. Procent som aldrig/sjældent er bange for at blive til grin i skolen.



Figur 12. Procent som er blevet mobbet jævnligt (meget tit, tit, en gang i mellem) i dette skoleår.



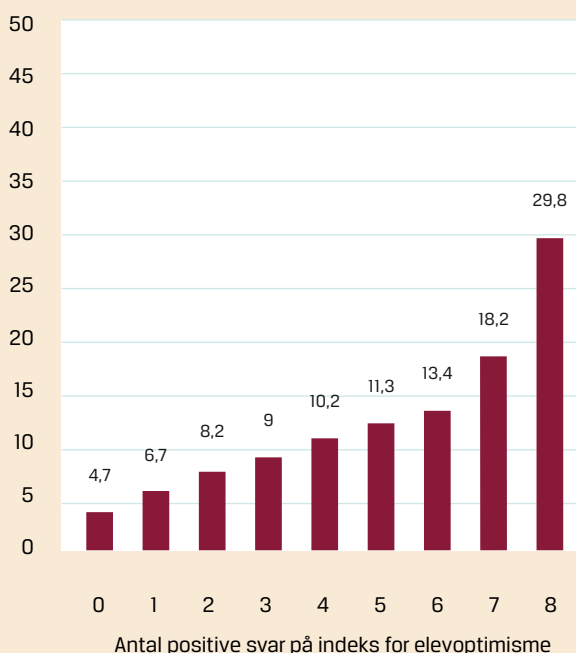
Figur 13. Procent som er meget enig/enig i sætningen: "Jeg kan godt lide pauserne i skolen".



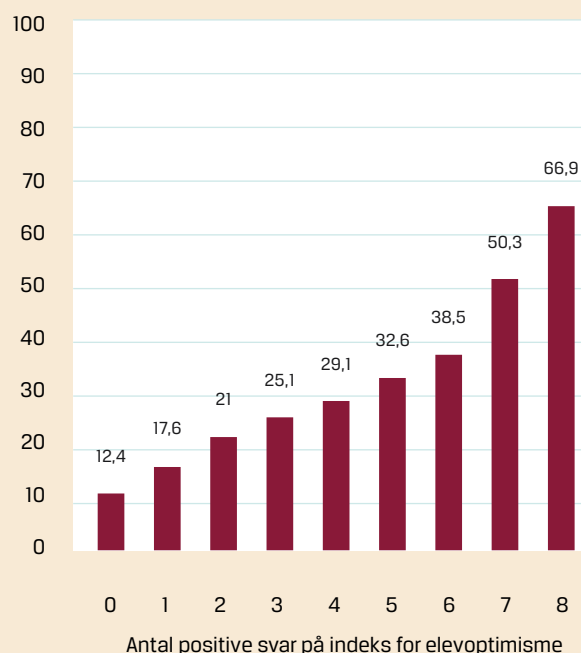
Optimisme og medbestemmelse

Figur 14 og 15 handler om involvering eller medbestemmelse. De bygger på to spørgsmål i spørgeskemaet, som er indikatorer på, hvordan eleverne vurderer lærernes villighed til at inddrage dem i planlægningen af undervisningen. Det er kun 13,1 % af eleverne, som synes, at eleverne tit eller meget tit er med til at bestemme, hvad der skal arbejdes med i klassen. Figur 14 viser, at også dette udtryk for (mis-) trivsel hænger sammen med optimisme, dvs. jo mere optimistiske eleverne er, desto mere oplever de denne form for involvering. Men selv blandt de allermest optimistiske elever er det under 30 %, som tit synes, at de og deres klassekammerater er med til at bestemme, hvad der skal arbejdes med i undervisningen.

Figur 15 viser en anden side af elevinddragelse, procent som er helt enig/enig i sætningen: "Lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen". I det samlede undersøgelsesmateriale er det 35,6 %, som er enige i dette. Men selv blandt de allermest optimistiske elever er det kun to tredjedele, som er enige i, at lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen.



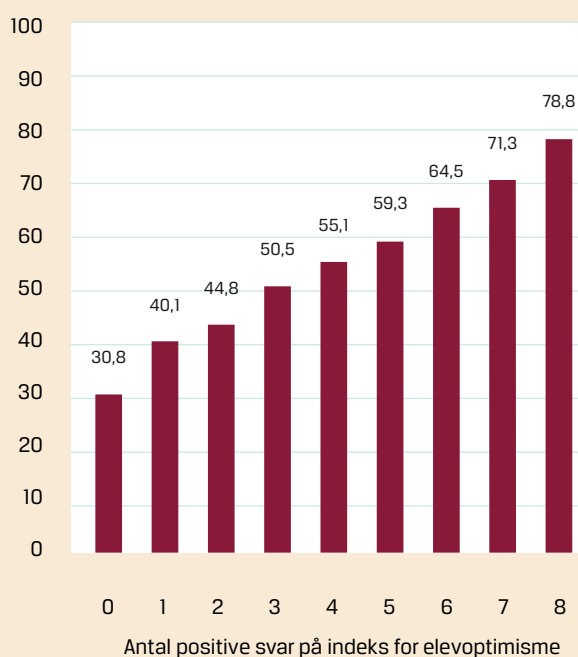
Figur 14. Procent som meget tit/tit synes, at de og deres klassekammerater er med til at bestemme, hvad der skal arbejdes med i klassen.



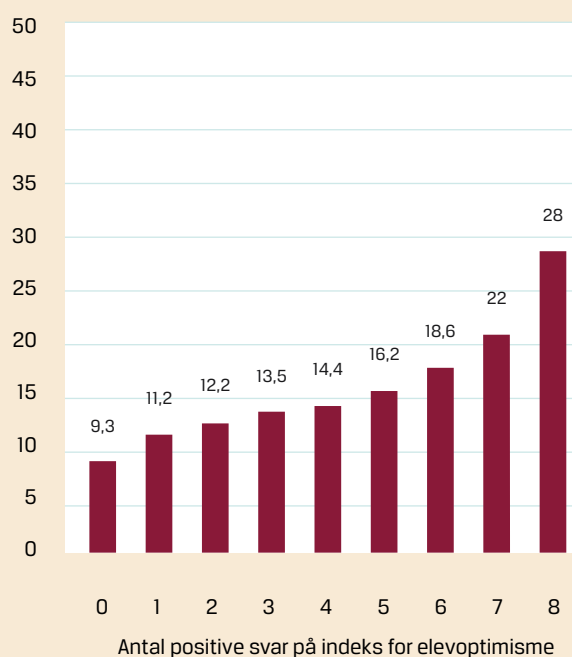
Figur 15. Procent som er helt enige/enige i, at lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen.

Optimisme og vurdering af skolens fysiske miljø

Figur 16 og 17 viser endnu to sider af elevernes velbefindende, deres vurdering af undervisningslokalerne på skolen og deres vurdering af toiletterne. Blandt alle eleverne er der 58,9 %, som er enige i, at de godt kan lide undervisningslokalerne. Figur 16 viser stigende glæde ved undervisningslokalerne med stigende optimisme, og blandt de allermest optimistiske elever er der 78,8 % af eleverne, som er glade for undervisningslokalerne. Blandt alle eleverne er der 17,2 % af eleverne, der synes, at skolens toiletter er pæne og rene. Også her ser vi stigende glæde over toiletterne med stigende optimisme, men selv blandt de allermest optimistiske elever er der kun 28,0 %, som synes, at toiletterne er pæne og rene (Figur 17).



Figur 16. Procent som er helt enige/enige i at synes godt om undervisningslokalerne på skolen.

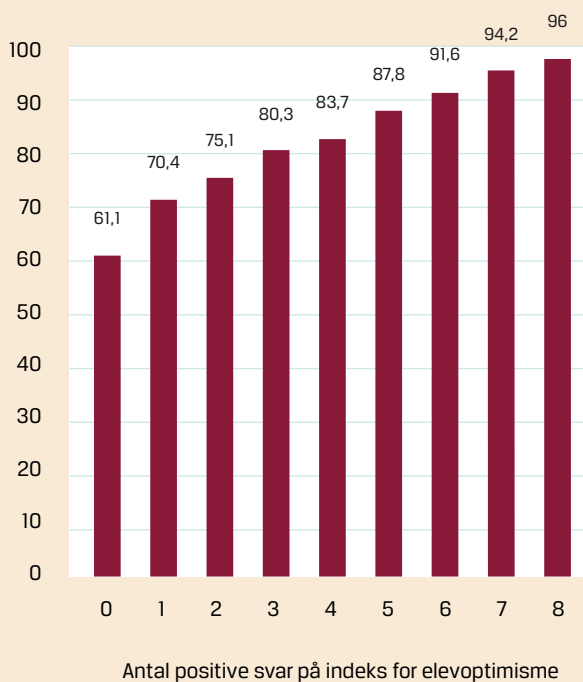


Figur 17. Procent som er helt enige/enige i, at toiletterne på skolen er pæne og rene.

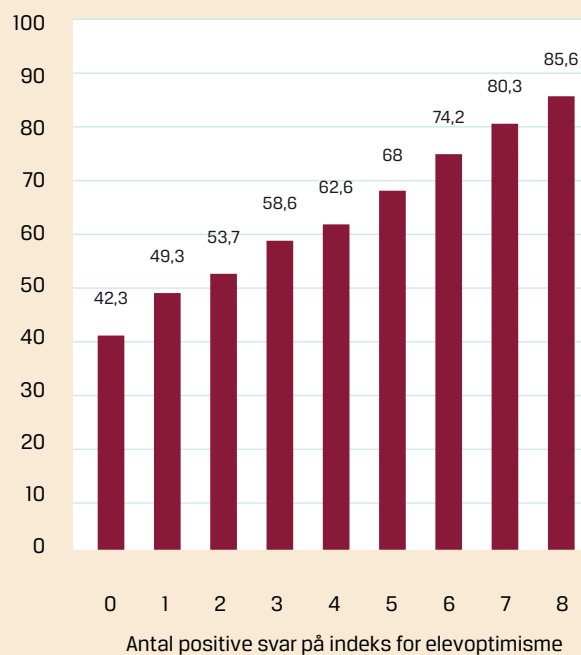
Optimisme, ro og orden

Figur 18 og 19 handler om ro og orden. Blandt alle eleverne i undersøgelsen er der 84,6 %, som synes, at det meget tit eller tit er let at høre, hvad læreren siger i timerne. Men også dette tal varierer med elevernes grad af optimisme. Figur 18 viser, at blandt elever med nul point på indeks for elevoptimisme er der 61,1 %, som mener dette, stigende til 96,0 % blandt elever med otte point på indeks for elevoptimisme.

Blandt alle eleverne er der 66,6 %, som mener, at det meget tit eller tit er let at høre, hvad de andre elever siger i timerne. Figur 19 viser, hvorledes dette tal varierer med graden af optimisme. Blandt elever med nul point på indeks for elevoptimisme er der 42,3 %, som mener dette, stigende til 85,6 % blandt elever med de maksimale otte point på indeks for elevoptimisme.



Figur 18. Procent som meget tit/tit synes, at det er let at høre, hvad læreren siger i timerne.

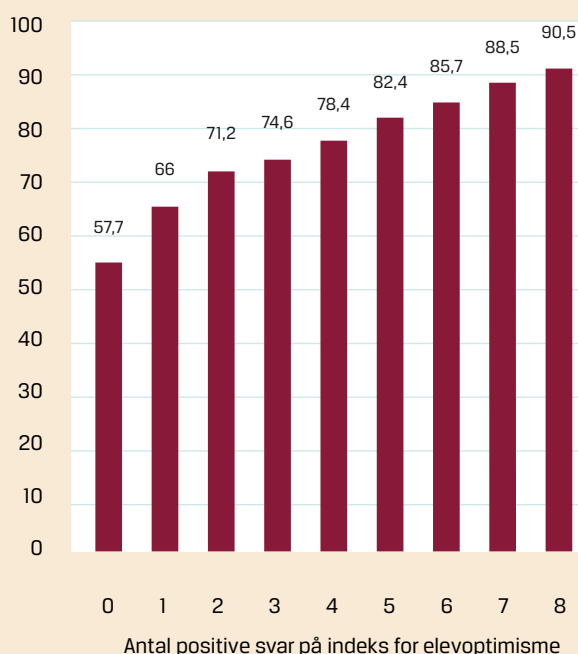


Figur 19. Procent som meget tit/tit synes, at det er let at høre, hvad de andre elever siger i timerne.

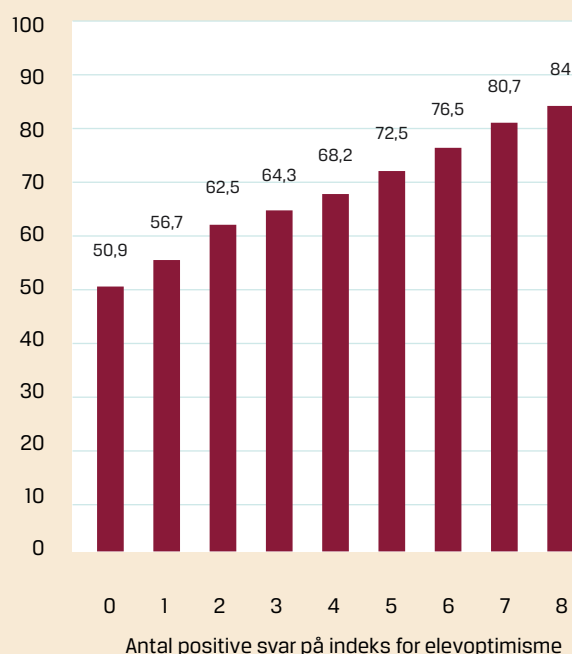
Optimisme og personligt velvære

Blandt alle eleverne er der 5,0 %, som meget tit eller tit føler sig ensomme, 14,6 %, som føler sig ensomme en gang imellem, og 79,5 %, som aldrig eller sjældent føler sig ensomme. Figur 20 viser, at også følelsen af ensomhed er relateret til optimisme. Blandt de elever, som har nul point på indeks for elevoptimisme, er der 57,7 %, som aldrig eller sjældent føler sig ensomme, og det tal stiger til 90,5 % blandt elever med de maksimale otte point på indeks for elevoptimisme.

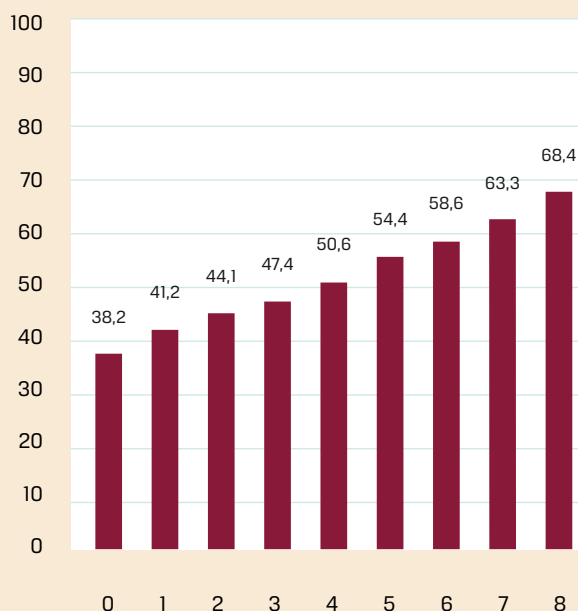
Hvordan ser det så ud, når vi holder optimisme sammen med smerter? Blandt alle elever er der 70,5 %, som aldrig eller sjældent har mavepine, og der er 53,7 %, som aldrig eller sjældent har hovedpine. Figur 21 og 22 viser, at jo højere grad af optimisme, desto mindre smerter. Sammenhængene er stærke, og med stigende optimisme ses en monotont stigende andel, som er (næsten) smertefri.



Figur 20. Procent som aldrig eller sjældent føler sig ensomme.



Figur 21. Procent af eleverne, som aldrig eller sjældent har ondt i maven.



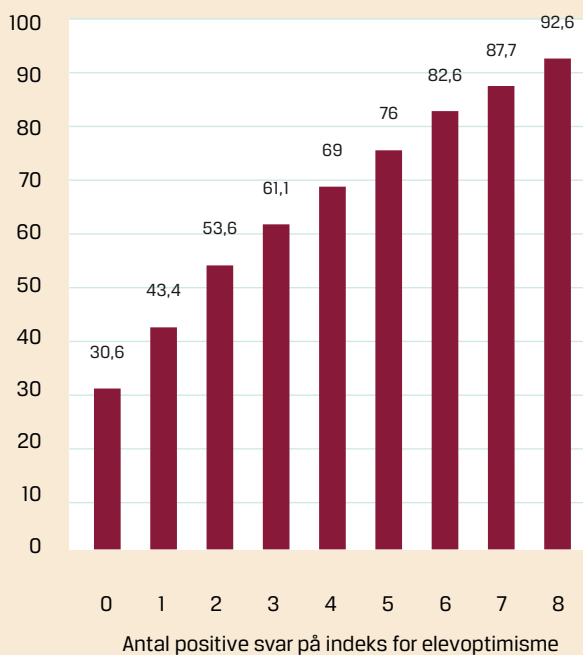
Antal positive svar på indeks for elevoptimisme

Figur 22. Procent af eleverne, som aldrig eller sjældent har ondt i hovedet.

Optimisme og social kompetence

Den del af spørgeskemaet, som handler om faglige og personlige kompetencer, rummer også tre spørgsmål om social kompetence (Nielsen et al., 2016): "4. Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure", "5. Jeg er god til at arbejde sammen med andre" og "6. Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt". Disse tre spørgsmål handler om tre aspekter ved social kompetence, empati (sp 4), samarbejdsevne (sp 5) og evnen til at sætte grænser og sige fra (sp 6). Alle tre spørgsmål har en meget stærk sammenhæng med optimisme.

Her vises blot et enkelt eksempel (Figur 23). Blandt alle elever i undersøgelsen er der 71,0 %, som meget tit eller tit synes, de er gode til at arbejde sammen med andre. Blandt elever med nul point på indeks for elevoptimisme er der kun 30,6 %, som har denne vurdering, men blandt elever med otte point på indeks for elevoptimisme er det næsten alle, 92,6 %.

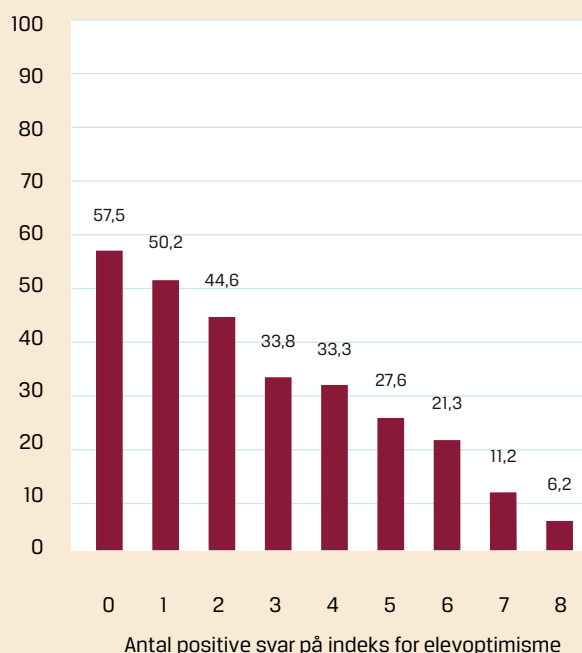


Figur 23. Procent af eleverne, som meget tit/tit er gode til at arbejde sammen med andre.

Optimisme og kedsomhed

I rapporten fra Dansk Trivselsforum fra 2016 så vi nærmere på fænomenet kedsomhed (Knoop et al., 2016). Der er alt for mange elever – især i de ældre klasser – som keder sig i skolen. Vi har med glæde set, at rapporten er fulgt op af en bog om, hvordan man tilrettelægger undervisningen i skolen på en sådan måde, at det bekæmper kedsomhed (Holmgren et al., 2018). Her vises sammenhængen mellem elevoptimisme og kedsomhed. Vi husker fra tidligere i rapporten, at optimisme i denne rapport defineres som oplevelsen af at være kompetent, at have self-efficacy og at have positive forventninger til skolen og skolearbejdet.

Den nationale trivselsmåling rummer spørgsmålet: "Er undervisningen kedelig?" med svarmulighederne meget tit, tit, en gang imellem, sjældent og aldrig. I det samlede undersøgelsesmateriale er der 27,8 %, som synes, at undervisningen er kedelig meget tit eller tit. **Figur 24** viser sammenhængen mellem optimisme og denne følelse. Billedet er på mange måder, som vi har set i alle de forudgående figurer, at jo mere optimistiske eleverne er, jo mere trives de også på andre områder. Det viser sig her ved, at der kun er få, som keder sig, blandt de mest optimistiske elever. Til gengæld er det så over 50 % af de mindre optimistiske elever, som synes, undervisningen er kedelig. Måske er det kedsomheden, som har fjernet ethvert spor af optimisme (defineret som oplevelsen af at være kompetent, at have self-efficacy og at have positive forventninger til skolen og skolearbejdet)?

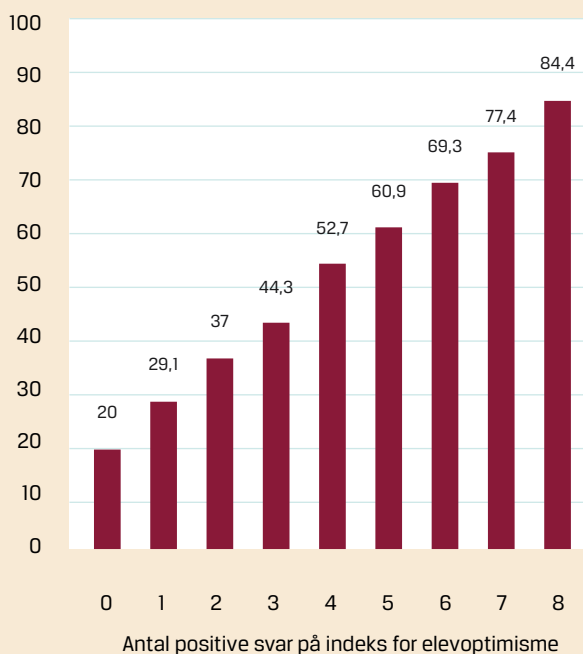


Figur 24. Procent som meget tit/tit synes undervisningen er kedelig.

Optimisme og fællesskab

I rapporten fra Dansk Trivselsforum fra 2017 så vi nærmere på fænomenet fællesskab (Knoop et al., 2017). Der er fire spørgsmål i spørgeskemaet, som kan benyttes til at opbygge et indeks for oplevelse af elevfællesskab: "Er du glad for din klasse?", "Jeg føler, jeg hører til på min skole", "De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme" og "Andre elever accepterer mig, som jeg er". Rapporten viser, at der var en høj grad af elevfællesskab i den danske folkeskole i 2016, idet ikke mindre end 56,5 % af eleverne havde en **meget stærk** oplevelse af elevfællesskab. I Den nationale trivselsmåling fra 2017 var denne andel steget til 58,7 %.

Rapporten viser også, at der er stærke sammenhænge mellem på den ene side elevfællesskab og på den anden side SAMTLIGE mål for trivsel. Her ser vi nærmere på sammenhængen mellem elevoptimisme og fællesskab. Figur 25 viser denne sammenhæng: Blandt elever helt uden optimisme er det kun 20 %, som har en stærk oplevelse af elevfællesskab, men blandt de elever, der har allerhøjest point på indeks for elevoptimisme, er det ikke mindre end 84,4 %, som har en meget stærk oplevelse af elevfællesskab.



Figur 25. Procent af eleverne med meget høj oplevelse af elevfællesskab.



Konklusion: trivsel og optimisme i skolen

Den nationale trivselsmåling fra 2017 viser, at skolen både har **store styrker og vigtige udfordringer, hvad angår elevernes trivsel og optimisme.**

Studiepopulationen er 292.739 elever i 4. til 9. klasse, som deltog i målingen. **Et af hovedresultaterne er, at der er meget høj skoletrivsel i den danske folkeskole. Omkring 80 % af eleverne er glade for deres skole og klasse, og i mange andre af spørgsmålene finder man meget høje tal for tilfredshed. Skoletrivslen har endda været stigende fra 2015 til 2016 til 2017.** Der er dog **udbredt utilfredshed på fire områder: toiletforholdene, forstyrrelser i timerne, elevernes involvering i undervisningen og kedsomhed.** Dette billede har ikke ændret sig meget fra 2015 til 2017.

Denne rapport fokuserer på **elevoptimisme, her defineret som oplevelsen af at være kompetent, at have høj self-efficacy og at have positive forventninger til skolen og skolearbejdet.** Der er otte spørgsmål i spørgeskemaet, som dækker dette tema, og på grundlag af disse otte spørgsmål har vi dannet et indeks for elevoptimisme. Hver elev får mellem nul og otte point på dette indeks, som svarer til antallet af positive svar. Omkring 10 % af eleverne har nul eller et point, dvs. mangler stort set optimisme, som vi har defineret det her. Omkring 25 % af eleverne har syv eller otte point, dvs. ligger helt i top mht. optimisme.

Der er meget **stærke sammenhænge mellem optimisme og alle aspekter af trivsel: Jo mere optimisme,**

- desto større glæde ved skolen og klassen
- desto større følelse af at høre til på skolen
- desto større oplevelse af, at lærerne hjælper dem
- desto mindre frygt for at blive til grin
- desto mindre mobning
- desto større glæde ved pauserne i skolen
- desto større oplevelse af at blive involveret i tilrettelæggelse af undervisningen
- desto mindre ensomhed
- desto mindre smerter
- desto større tilfredshed med undervisningslokaler og toiletforhold
- desto højere social kompetence
- desto mindre kedsomhed
- desto større oplevelse af elevfællesskab.

Man kan således næsten være sikker på, at en optimistisk elev trives bedre i skolen end en pessimistisk – dvs. har det bedre og fungerer bedre – både fagligt, socialt og personligt. Hvorvidt en elev er mere eller mindre optimistisk, ser imidlertid ud til i meget høj grad at bero på skolen. Nogle skoler er bedre end andre til at fremme elevernes optimisme, og disse gode skoler er kendetegnet ved, at deres elever i alle henseender har det bedre i skolen end elever i skoler, der ikke formår at fremme elevernes optimisme.

Med denne viden er man med andre ord **på sikker pædagogisk grund, hvis man arbejder for, at hver eneste elev oplever en optimistisk-livsbekræftende hverdag.** Uanset hvor utopisk dette måtte forekomme. Hverken tidligere eller nærværende undersøgelser indikerer, at det er forsvarligt at forhindre elever i at opleve tilstrækkelig glæde og succes i læreprocesserne til, at de bevarer troen på, at det er umagen værd at gøre sig umage i skolen – fagligt, socialt og personligt.

Der er **ikke større forskel på graden af oplevet optimisme blandt piger og drenge, heller ikke mellem de forskellige klassetrin.** Men der er **stor forskel mellem skoler, og omfanget af optimisme i en skole synes at afspejle eller præge hele skolens etos.**

Der er ligeledes **stor forskel i optimisme mellem kommuner.** Selvom der er afvigelser og undtagelser, er hovedtendensen, at **jo større disponibel indkomst hos familierne i kommunen, desto flere elever ligger i top mht. optimisme.**

Sammenfattende viser både den teoretiske og den empiriske del af denne rapport, **at optimisme er en afgørende livskvalitet i elevers liv** – som det er for alle andre. Og at optimisme, der ikke overdrives, til en vis grad fungerer som selvopfyldende profeti – ligesom det er tilfældet med pessimisme(!) .

Konkret indebærer optimisme typisk en større tilbøjelighed til at sætte sig udfordrende mål, til øget udholdenhed i forhold til at forfølge disse mål, til bedre sociale relationer samt til en lang række andre aspekter af trivsel, som de er undersøgt i Den nationale trivselsmåling. **Optimisme går således hånd i hånd med både fysisk og mental sundhed – også i skolen.**

En optimistisk elev
trives bedre i skolen.
Både fagligt, socialt
og personligt.



Diskussion

Når resultater som dem, der publiceres i denne rapport, fortolkes og anvendes, er det vigtigt at gøre det med varsomhed, ydmyghed og respekt for, at der er tale om gennemsnit, som ikke nødvendigvis siger så meget om enkeltpersoner.

Nøglen til at anvende resultaterne med omhu er således blandt andet at **bruge dem som inspiration til at undersøge, hvorvidt de livskvaliteter, som hænger sammen med optimisme, er til stede i den enkelte elevs liv**, samt hvilke styrker og behov man finder på egen skole.

Det er også værd at bemærke to sammenhængende pointer:

- at optimisemeforskningen ikke er normativ i den betydning, at udgangspunktet for den (ikke) har været, at "man skal være optimistisk"
- men at optimisemeforskningens resultater med tiden har tegnet et stadigt tydeligere billede af, at det er godt for dit fysiske og psykiske helbred at være optimistisk – hvilket i dag så giver anledning til at anbefale optimisme i tilstrækkeligt omfang.

Det er vigtigt at forstå detaljerne i dette, fordi det kan klinge hult bare sådan at "anbefale optimisme". Men ret beset er det ikke mere hult end at anbefale fysisk motion eller sunde interesser, for det er ganske enkelt svært at fungere ordentligt uden optimisme. Det viser forskningen i dag meget tydeligt.

At der så findes filosofiske anbefalinger for enhver smag på markedet – inklusive dem der hylder livet som tragedie, dødens komme, meningsløshed, nihilisme, misantropi og altings opløsning – ændrer ikke på, at oplevelsen af en god dag sandsynliggøres af, at man tror, den er mulig. Ganske enkelt. At der findes mange forskellige slags livsfilosofier, er knap nok relevant i den sammenhæng.

Til sidst lidt overvejelser over begreberne optimisme og elevoptimisme. Begrebet optimisme har været anvendt i flere forskningsgrene, fx i sundhedsforskning. Det defineres som regel som **en tro på, at der vil ske noget godt** (se fx Zanon et al., 2014). Begrebet elevoptimisme, som vi præsenterer i denne rapport, er som omtalt tidligere helt nyt. Det defineres som **en oplevelse af at være kompetent, have self-efficacy, at have positive forventninger til skolen og skolearbejdet**. De to begreber, optimisme og elevoptimisme, er beslægtede, men det første er meget bredt og uspecifikt, mens det sidste er specifikt. Det er efter vores vurdering en fordel at anvende specifikke begreber i forskning som nærværende, fordi det både gør det lettere at forstå og anvende dem i praksis. Som vi skal se på de efterfølgende sider, giver begrebet elevoptimisme anledning til en lang række forslag til indsatser i skolen, som kan fremme elevernes optimisme.

Begrebet optimisme måles ofte ved hjælp af spørgeskemaer, fx *The Life Orientation Test (LOT)* (Kubzansky et al., 2004) eller en af de mange varianter af dette spørgeskema. I de seneste år har man ofte anvendt *The Youth Life Orientation Test* (Ey et al., 2005). Det er skalaer, som har acceptable skalaegenskaber. Det indeks for elevoptimisme, vi har brugt i denne undersøgelse, måles også med spørgeskema, og det har mindst lige så gode skalaegenskaber, og det har blandt andet den fordel, at de anvendte spørgsmål fungerer ensartet for drenge og piger, elever i forskellige aldersgrupper og elever med dansk og ikke-dansk herkomst (Keilow et al., 2014). Vi er kort sagt godt tilfredse med det nye begreb og målingen heraf.

Forskningsmæssige implikationer

Undersøgelsen har implikationer for såvel forskning, praksis som uddannelse.

Forskningsmæssigt giver undersøgelsen blandt andet anledning til nærmere undersøgelser af kendetegn ved skoler med særlig høj elevoptimisme samt skoler med særlig lav elevoptimisme.

Praksis- og uddannelsesmæssigt lægger undersøgelsen op til forskellige typer forskningsbaserede udviklingsarbejder. Som det gælder for samtlige de livskvaliteter, Den nationale trivselsmåling, måler, gælder det også for optimisme, at lærere og lærerstuderende forstår disse livskvaliteter godt nok til at kunne fremme dem i hverdagen og undervise i dem. Det er ikke altid tilfældet. Mange nyuddannede lærere oplever fx stadig et såkaldt "praksischok", når de starter i deres første job (fordi det, de har lært, åbenbart ikke matcher det, de har brug for som lærere, godt nok til, at de undgår et chok).

Det vil i givet fald svare til, at unge mennesker med nyhvervede kørekort kører deres første tur i en tilstand af chok. Det kan undre, hvordan forventningen om et praksischok nogensinde er blevet accepteret i den pædagogiske verden.

Og mange har kun i meget begrænset omfang stiftet bekendtskab med trivselspsykologi og anden sundhedsvidenskab på grunduddannelsen, hvilket i givet fald selv sagt kan gøre det vanskeligt at bruge det effektivt i deres arbejde med det i skolen. Ved at etablere samarbejder mellem udviklingsorienterede forskere og skoler vil man kunne arbejde med trivsel på en mangfoldighed af måder, som i sig selv fremmer trivsel, ved at anvende den tilgængelige viden herom i forhold til såvel elever som lærere.

ANBEFALINGER

I det følgende har vi samlet en række anbefalinger, som udspringer af undersøgelsen samt de kilder, vi har lagt til grund for den.

Viden til praksis

Den viden og forskning, som vi har præsenteret i denne rapport, får først for alvor værdi, når den omsættes til initiativer og forandringer, som fremmer elevernes trivsel i skolen. Der må ikke opstå et vakuum mellem forskning og praksis. Viden-skabelig indsigt bør føre til hensigtsmæssig handling. Men hvordan omsætter man resultaterne fra Den nationale trivselsmåling til konkrete indsatser og handlinger i klasselokalerne? Med data fra Den nationale trivselsmåling får vi et unikt billede af elevernes trivsel i den danske folkeskole. Men trivselsmålingen forbedrer ikke trivslen i sig selv. Den indikerer, hvad der fungerer godt, hvor trivselsudfordringerne findes, og hvor der er behov for handling.

Overordnet set genererer trivselsmålingen data, som skaber viden, og som danner afsæt for en national skoleudvikling. Men mindst lige så vigtigt er, at trivselsmålingen er en værdifuld ressource på den enkelte skole, dvs. et lokalt, pædagogisk udviklingsredskab, som kan inspirere til fordybelse i, og formidling af, den enkelte skoles styrkesider – såvel som til forståelse af områder, hvor der er brug for en særlig indsats og opfølgning i forhold til elevernes trivsel.

Optimisme i praksis

Vi har lært, at elevernes tro på sig selv er afgørende for deres trivsel i skolen. Nu skal vi omsætte denne viden til konkrete indsatser, der kan skabe forandringer og øge elevernes optimisme.

I det følgende har vi samlet en række konkrete anbefalinger, som udspringer af undersøgelsen samt de kilder, vi har lagt til grund for den. Anbefalingerne fokuserer på, hvordan man som elev, lærer/pædagog, forældre og ledelse i folkeskolen kan arbejde med at fremme elevoptimisme og dermed elevtrivsel – ligesom der er anbefalinger til nøgleaktørerne omkring folkeskolen: forvaltninger, politikere og journalister. Skoleelevernes trivsel er et fælles anliggende, og jo bedre samarbejdet i og omkring skolen fungerer, des bedre er chancerne for at lykkes med dette anliggende.

Generelle anbefalinger

De generelle pædagogiske anbefalinger, som udspringer af undersøgelsen, handler om at skabe en skolekultur, som gør det muligt for alle elever:

- At opleve succes i hverdagen ved, at det 'at gøre sig umage' betragtes som primær succes og det absolutte kompetenceniveau (karakter/slutbedømmelse) som sekundært. Herved fremmes elevens self-efficacy – dvs. optimisme i forhold til at gøre sig umage med tingene – både fagligt, socialt og personligt.
- At opleve læring, kreativitet og trivsel som tre gensidige forudsætninger for at få en god skoledag, hvor man yder for at nyde (laurbærrene) og nyder for at yde (uden åndelig mad og drikke duer eleven ikke).

Og så handler det desuden om at afdramatisere prøver, tests og eksaminer ved i videst muligt omfang at individualisere dem, så eleverne oplever, at de går til prøve, når de er klar, uden stort postyr og social sammenligning. Fx som til en køreprøve, hvor man tilmelder sig, når man er klar, uden at nogen behøver vide noget om det. På den måde vil megen frygt og ydmygelse som følge af sociale sammenligninger – og dermed pessimisme – kunne forhindres.

Anbefalinger til elever

Vær bevidst om, at dine forventninger til din egen skolegang har meget stor indflydelse på, hvordan det går. Tingene går ofte, som man forventer.

- Husk, at det næsten altid er sjovere at gøre sig umage med noget – særligt når man ved, at man lærer meget mere samtidig.
- Husk, at det er vigtigt at tro på, at du kan lykkes med det, du gerne vil.

Bidrag dagligt til, at dine klassekammerater får en god dag.

- Vær den klassekammerat, du gerne selv gerne vil møde – det føles rigtig godt og gør det sjovere at gå i skole.
- Hjælp dine kammerater med at lykkes i skolen – det gør både dem og dig lidt gladere.
- Tal med dine klassekammerater om, hvordan man kan være en god, hjælpsom og støttende klassekammerat.

Vær god til at vælge udfordringer, som både er interessante og tilpas svære – på den måde er der større chancer for, at du klarer udfordringerne på sjove måder.

- Tal med din lærer om, hvad du synes, er særligt interessant og tilpas svært.
- Fortæl din lærer, hvornår du synes at undervisningen er særligt spændende. Kom fx med eksempler på arbejdsformer, opgavetyper eller temaer, som har været motiverende for dig.
- Tal med din lærer om, hvordan dine ideer kan blive brugt i undervisningen.



Anbefalinger til lærere og pædagoger

Vær bevidst om, at både elevens egne og lærerens/pædagogens forventninger har det med at afspejle sig tydeligt i elevens præstationer.

- Sæt i fællesskab med eleven klare, realistiske og tilpas udfordrende mål og rammer for skolearbejdet.
- Gør det tydeligt for eleverne, at de både er deres egne lykkes smede, og at deres omgivelser påvirker dem på godt og ondt. Eleverne skal vide, at det ikke er enten-eller. De må ikke foranlediges til at tro, at de er fortabte, afmægtige eller hjælpeløse.
- Vær opmærksom på, at elever har brug for at forstå betydningen af at tro på, at de kan klare udfordringerne, og at de forstår, at den væsentligste kilde til dette er oplevet succes med at klare tilsvarende udfordringer.

Vær en rollemodel for realistisk optimisme i hverdagen.

- Vær dialogiske rollemodeller for eleverne ved at vise dem, hvordan du selv arbejder med optimisme.
- Del egne erfaringer med succeser og fiaskoer med eleverne.

Tal med eleverne om optimisme og pessimisme – og hvad forskellen er.

- Tag en snak om forskellen på passiv tro på, at det hele nok skal gå, og troen på, at man aktivt kan bidrage til, at ting lykkes.
- Find citater om optimisme og pessimisme og vurdér sammen med eleverne, om de er fornuftige eller ej.
- Tal med eleverne om effekten af deres egen indsats og indretning i miljøet.
- Tal med eleverne om oplevelser af succes og fiasko – samt hvordan man kan lære af begge dele.

Gør eleverne til medskabere af undervisningen.

- Lad eleverne være medbestemmende i undervisningens form og indhold, og gør det tydeligt for dem, hvornår og hvorfor de bliver inddraget.
- Tag i størst muligt omfang udgangspunkt i elevernes ideer i undervisningen
- Evaluér og korriger løbende undervisningen på baggrund af elevernes feedback

Anbefalinger til ledere

Sæt (i fællesskab med elever, lærere, pædagoger og forældre) klare og tydelige rammer, således at alle aktører taler samme sprog og stræber efter samme værdier og målsætninger.

- Sørg for at skabe sammenhæng mellem skolens forskellige trivsels- og optimiserettede indsatser.
- Vær bevidst om, at jo mere meningsfulde regler og rammer opfattes af personale, elever og forældre, des mere motiverende og værdifulde vil de opleves.
- Skab tværprofessionelle samarbejder, som kan bidrage til, at alle involverede faggrupper (lærere, pædagoger, sundhedsplejersker m.fl.) oplever interessante processer og gode resultater.

Tag ansvar for, at resultaterne fra Den nationale trivselsmåling bearbejdes og benyttes til at styrke elevernes trivsel – både på skoleniveau og i de enkelte klasser.

- Vurdér på baggrund af trivselsmålingens resultater, hvorvidt der er fælles problemstillinger på tværs af klasser og årgange, der bør løses gennem en fælles trivselsindsats på skolen.
- Afsæt tid og ressourcer til, at lærere/pædagoger kan bearbejde trivselsmålingens resultater og igangsætte initiativer og indsatser i de enkelte klasser.
- Sørg for, at eleverne inddrages i arbejdet med at bearbejde trivselsmålingens resultater.

Anbefalinger til forvaltninger

Støt skolerne i at udvikle sig som levende fællesskaber, der ikke primært næres af at udkonkurrere naboskolerne, men af at elever og lærere oplever at være sammen om noget, der utvetydigt er værd at være sammen om – og som derfor opleves livsbekræftende og optimismefremmende. Og glæd jer over, at høj faglighed er en næsten uundgåelig bivirkning heraf. Undervisning og læreprocesser, der er inspirerende nok til at give lyst til at lære mere, sandsynliggør i meget høj grad gode resultater.

Ligesom skolens elever gerne skulle opleve deres muligheder og aktionsradius øges, i takt med at de forstår verden stadig bedre, bør skolerne forvaltes på en måde, så de oplever øget frihed, i takt med at de bliver dygtigere. Det fremmer oplevelser af fællesskab, trivsel og dannelse for den enkelte i stort og småt.



Anbefalinger til forældre

Støt fællesskabet i dit barns klasse.

- Samarbejd med skolen om at fremme optimismen hos både dit barn og alle andre elever i klassefællesskabet. Gør det ud fra erkendelsen af, at ingen kan undvære optimisme.
- Invitér alle elever med til fødselsdage og andre sociale arrangementer. Dette styrker både hver enkelt elev og fællesskabet blandt eleverne.
- Bidrag aktivt til sammenholdet i forældregruppen. Forældrenes sammenhold kan styrke sammenholdet imellem eleverne.

Tal med dit barn om optimisme.

- Del egne erfaringer med succeser og fiaskoer, og tal med dit barn om, hvordan man kan lære af begge dele.
- Tal med dit barn om hans/hendes håb og drømme for skolegangen, og italesæt, at det er vigtigt at tro på det, man gerne vil lykkes med.
- Anerkend dit barns små succesoplevelser i dagligdagen (fx ved lektiehjælp el. lign.)

Gør, hvad du kan, for at dit barn beriger skolens hverdag.

- Kræv af skolen, at den støtter dette. Der er ikke meget, som virker mere opløftende på børn, end at de oplever at være vigtige for deres omgivelser.
- Det er vigtigt, at dit barn oplever, at du og skolen er enige om de grundlæggende idealer og rammer for skolegangen, således at alle orienterer sig efter fælles værdier og målsætninger.
- Vær en rollemodel for den positive og konstruktive dialog i samarbejdet med skolen. Fremfør evt. kritik af skolen på måder, så skolen kan tage imod kritikken uden at tabe ansigt. Det er meget lettere, og mere fællesskabende, at komme igennem med en kritik, hvis folk kan holde til at tage imod den.

Anbefalinger til politikere

Vær bevidst om vigtigheden af, at der i uddannelsesmæssige sammenhænge rettes et øget fokus på at klæde studerende på til at fremme trivsel og optimisme blandt eleverne.

- Lad i endnu højere grad de studerende stifte bekendtskab med trivselspsykologi og anden sundhedsvidenskab på grunduddannelsen, så de opnår en grundlæggende forståelse for, hvordan man kan arbejde for at fremme disse livskvaliteter i skolehverdagen.
- Etablér samarbejder mellem udviklingsorienterede forskere, skoler og studerende for derigennem at kunne arbejde med trivsel ved at anvende den tilgængelige viden i forhold til såvel elever som lærere.

Vær bevidst om, at menneskers behov for optimisme hæver sig over politisk diskussion, idet intet menneske kan fungere uden optimisme. Tro på, at fremtiden er lige vigtig for alle på tværs af hele det politiske spektrum – noget som let kan fortone sig i en politisk kultur, hvor succes på den ene fløj er ensbetydende med fiasko på den anden. Det samme gælder menneskers behov for, at tro på frihed og fællesskab, uanset hvilken politik som føres.

Vær bevidst om, at optimisme er forankret i:

- fælles idealer (såsom lovgivning, etik og folkeskolens formål), fælles kundskaber og færdigheder (såsom faglighed, modersmål og beherskelse af læsning, skrivning, basal talkundskab, engelsk som andetsprog og IT-færdigheder på brugerniveau) og fælles praksis i hverdagen
- troen på at kunne agere tilstrækkelig frit og individuelt ud fra disse idealer.

Anbefalinger til journalister

Insistér på en retvisende fremstilling af skolen, lærerne og eleverne.

- Vær bevidst om, at hvis der er uenighed om, hvad der er rigtigt og forkert i en sag, bør det i videst muligt omfang afklares, så offentligheden informeres ordentligt og går styrkede fra debatten – uanset hvilken side de er på.
- Vær bevidst om, at kritik af skolen, der opfattes som uretfærdig, kombineret med en oplevelse af ikke at kunne gøre noget ved det, fremmer pædagogisk apati, og skader eleverne.
- Vær bevidst om, hvilken skade en ensidig, ydmygende omtale af en skole eller en kommune kan medføre i et lokalmiljø. Al meningsfuld udvikling er baseret på noget, der fungerer – så det er i nyhedsformidlingen vigtigt også at fortælle om det, der fungerer.

At sidde skræmt i
undervisningen svarer til
ikke at turde spille bold,
selvom man er på holdet.
Det er bare ikke godt.



Epilog: hænder og hændelser

En nylig undersøgelse fra Gallup (2018) viste, at godt en tredjedel af udskolings-eleverne kun rækker hånden op, hvis de er helt sikre på at svare rigtigt. De tør åbenbart ikke andet. Eller vil ikke. Måske fordi de forventer, at deres lærere vil vurdere dem som svage, hvis de svarer forkert. Måske fordi de er bange for at blive (ufrivilligt) til grin blandt deres kammerater. Måske fordi erfaringerne med at gøre det bare er for dårlige til, at de finder det umagen værd at forsøge sig længere.

Det startede ellers godt for mange af dem. De fleste har garanteret på et tidspunkt fået at vide, at hvo intet vover, intet vinder. Eller hvordan dét at turde er at miste fodfæste for en stund, mens dét ikke at turde er at miste sig selv. Eller noget om en, der aldrig taber, fordi, som han siger: Enten vinder jeg, eller også lærer jeg. Eller som deres mor og far formodentlig alle som én har forsøgt at overbevise dem om: Du skal tro på dig selv! Du kan godt, og det kan højst gå galt! Men det var dengang. Nu hvor de er blevet større, tør omkring 100.000 af dem åbenbart ikke længere. Det er næsten som en moderne udgave af Grundtvigs (1839) forstemte observation:

"Jeg ser med Vemod paa de gutter smaa, hvis
Kinder gløde, og hvis Øine tindre, thi de skal brat i
Skole gaae, og immer, mens de voxe, blive mindre!"

Og det var jo rigtigt, at de dengang skulle lære at finde deres plads, selvom der var en del, der ikke rigtig var nogen plads til, og at mange var opdraget til at tænke, at der ikke var så meget at gøre ved det. Hvorfor Grundtvigs ord var forståelige, hvor beklageligt de end ringede. Men at situationen for mange er den samme i dag, er overraskende og mere end beklageligt. Det er uforsvarligt. I lyset af Folkeskolens Formål, der blandt andet tilsiger, at alle elever får tillid til egne muligheder, deltager og oplever ligeværd. I lyset af at samtlige uddannelser og jobs forudsætter aktiv deltagelse af den enkelte. I lyset af at der er nærmest entydig dokumentation for, at det er hæmmende for elevers læring, kreativitet og trivsel, hvis de ikke tør være med. Og i lyset af at det at sidde skræmt i undervisningen svarer til ikke at turde spille bold, selvom man er på holdet. Det er bare ikke godt.

Hvorfor forekommer noget sådant så tilsyneladende alligevel i så vidt omfang, som Gallup-undersøgelsen indikerer? Måske fordi traditioner har dybe rødder, og nutidens folkeskole har eksisteret efter samme grundskabelon i over 200 år. Måske fordi den psykologi og anden sundhedsfaglige indsigt, som kan bidrage til at belyse problemstillingen så grundigt, at man kan handle hensigtsmæssigt i forhold til den – og så betids at man når det, inden det er for sent – ikke i tilstrækkeligt omfang indgår i læreres og pædagogers grunduddannelse. Måske fordi der er tradition for at behandle trivsel som noget, der er til politisk forhandling, for så vidt det primært er i politisk besluttede fora, skolerne plejer at diskutere trivselsspørgsmål – dvs. fora

såsom MUS-samtaler, APV'er, arbejdstilsynssager, stresspolitikker, og ja, trivselspolitikker. Eller måske fordi vi dybest set er ligesom hønsene, hvor de svage først får lov til at spise, når de stærke har taget for sig.

Der kan være mange grunde til, at unge mennesker mister modet i skolen, men vi kan glæde os over, at ingen af dem længere kan forsvares – hverken pædagogisk, etisk, økonomisk eller menneskeligt. Det hjælper Den nationale trivselsmåling os både til at forstå og til at drage pædagogiske konsekvenser af.

Referencer

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.

Bandura, A. (2004). In: Driscoll, M. P. (2004). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.), p. 318. Allyn & Bacon.

Beecher, H. K. (1955). The Powerful Placebo. *JAMA*. 159(17):1602-1606.

Buchanan, G. M. & Seligman, M. E. P. (Eds.). (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Buss, D. M. (1991). Evolutionary personality psychology. *Annual Review of Psychology*, 42, 459-491.

Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.

Dweck, C. S. (2015). Commentary: Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. *Education Week*, Vol. 35, Issue 05, 24

Dweck, C. S. (2017). *Mindset – Updated Edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Little Brown Book.

Ey, S., Hadly, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D. & Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test. *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*, 46: 548-58.

Frank, A. (1949/2003). *Tales from the Secret Annex: A Collection of Her Short Stories, Fables, and Lesser-Known Writings*, Revised Edition. Amsterdam: Contact Publishing.

Gallup (2018). *Børn om opdragelse*. Børne- og Socialministeriet. 24. april.

Grundtvig, N. F. S., (1839). Aabent Brev til mine Børn. I: Frederik Barfods »Nordiske Fjærdingaarsskrift, Brage og Idun«, Bind nr. 4, 1841.

Häggström Westberg K, Wilhsson, M., Svedberg, P., Nygren, J. M., Morgan, A. & Nyholm, M. (2017). Optimism as a candidate health asset: exploring its links with adolescent quality of life in Sweden. *Child Development* [Epub ahead of print].

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. 1st Edition. New York: Routledge.

Hattie, J. (2017). In: Killian, S.: *Hattie's 2017: Updated List of Factors Influencing Student Achievement*. The Australian Society for Evidence Based Teaching. Online: <http://www.evidencebasedteaching.org.au/hatties-2017-updated-list/>

Holmgren, N., Ledertoug, M. M., Paarup, N. & Tidmand, L. (2018). *Til kamp mod kedsomhed – i skoler og på ungdomsuddannelser*. Frederikshavn: Dafolo.

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*. København: Undervisningsministeriet.

Jung (C. G. (1959). *Face to Face*. British Broadcasting Corporation, Television. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=xWAicIovVzU>

Jørgensen, C. V. (1988). *Indian Summer*. Vinylplade. CBS 462483 1.

Kamen-Siegel, L., Rodin, J., Seligman, M. E. P., & Dwyer, J. (1991). Explanatory style and cell-mediated immunity. *Health Psychology*, 10, 229 -235.

Keilow, M., Holm, A., Bagger S. & Hetze-Pedersen, S. (2014). *Udvikling af trivselsmålinger i folkeskolen. En pilotundersøgelse*. København: SFI – det nationale forskningscenter for velfærd.

Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence – kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo.

Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H. & Moon Lindskov, J. (2016). *Fra kedsomhed til trivsel i skolen: analyser af Den Nationale Trivselsmåling*. Randers: DCUM.

Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H. & Moon Lindskov, J. (2017). *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen: teori og data fra Den Nationale Trivselsmåling*. Randers: DCUM.

Kubzansky, L. D., Kubzansky, P.E. & Maselko, J. (2004). Optimism and pessimism in the context of health. Bipolar opposites or separate constructs? *Personality and Social Psychological Bulletin*; 30: 943-56.

Lykken, D. T. (1999). *Happiness: What Studies on Twins Show Us about Nature, Nurture, and the Happiness Set Point*. Golden Books.

Nielsen, L., Koushede, V., Vinther-Larsen, M., Bendtsen, P., Ersbøll, A. K., Due, P., Holstein, B. E. (2015). Does school social capital modify socioeconomic inequality in mental health among adolescents? *Social Science & Medicine* 140: 35-43.

Oreskovic, N. M., Goodman E. (2013). Association of optimism with cardiometabolic risk in adolescents. *Journal of Adolescent Health*; 52: 407-12.

Overmier, J. B. & Seligman, M.E.P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 28-33.

Peale, N. V. (1952). *The Power of Positive Thinking*. Prentice Hall.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.

Peterson, C., Seligman, M. E. P., & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.

Peterson, C., Seligman, M. E. P., Yurko, K. H., Martin, L. R. & Friedman, H. S. (1998) Catastrophizing and Untimely Death. *Psychological Science*, Volume: 9 issue: 2, page(s): 127-130.

Rosenthal & Jacobson, Rosenthal, R., Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development (Newly expanded ed.)*. Bancy-felin, Carmarthen, Wales: Crown House Pub.

Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory - Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.

Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Schulz, R., Bridges, M. W., Magovern, G. J., Sr., & Carver, C. S. (1999). Optimism and rehospitalization following coronary artery bypass graft surgery. *Archives of Internal Medicine*, 159, 829-835.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.

Seegerstrom, S. C., Taylor, S. E., Kemeny, M. E., & Fahey, J. L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1646-1655.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

Seligman, M. (1992). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *At lykkes – en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. Virum: Mindspace.

Seligman, M.E.P. & Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1–9.

Sharot, t. (2011). *The Optimism Bias: A Tour of the Irrationally Positive Brain*. Pantheon; 1st edition.

Sharot, T. (2012). *The Science of Optimism: Why We're Hard-Wired for Hope*. Amazon Digital Services LLC.

Sharot, T. (2017). *The Influential Mind*. Henry Holt and Co.

Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L. & Macnamara, B. N. (2018)... To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, Volume: 29 issue: 4, page(s): 549-571.

Tetzner J, Beker M. (2017). Think positive? Impact of optimism on academic achievements in early adolescents. *J Psychol*; 86: 2.

Thomas, D. (1947). Do not go gentle into that good night. In: *Country Sleep, And Other Poems*. Dent, 1952.

Tiger, L. (1979). *Optimism: The Biology of Hope*. Simon and Schuster: New York.

Udelman, D. L. (1982). Stress and immunity. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 37, 176-184.

Weisse, C. S. (1992). Depression and immunocompetence: A review of the literature. *Psychological Bulletin*, 111, 475-489.

Zanon, C., Bastianello, M. R., Pacico, J. C., Hutz, C. S. (2014). The importance of personality and parental styles on optimism in adolescents. *Spanish Journal of Psychology*; 17, e47, 1-7.

Links

Det er vores håb, at denne rapport og de tilhørende analyser fra Den nationale trivselsmåling giver lyst til at arbejde videre med trivselsmålingens resultater. Til de skoler, som ønsker at prioritere og styrke arbejdet med at stimulere elevoptimisme og elevtrivsel, henvises også til nedenstående materialer samt relevante links.

På DCUMS hjemmeside www.dcum.dk findes

- 30 nye veje til bedre trivsel i skolen – metodehåndbog
- Hvornår er det mobning? – 8 tegn på mobning
- Det vi fælles skaber – elever taler om elev-lærerfællesskaber i skolen
- Det er kedeligt at kede sig – elever fortæller om kedsomhed i skolen
- Præstationskultur i skolen – inspiration- og dialogmateriale

Se endvidere www.dcum.dk/grundskole

www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/trivsel-og-undervisningsmiljoe

www.emu.dk/omraade/gsk

Dansk Trivselsforum: <http://dcum.dk/kalender/dtf18>



Elevoptimisme og trivsel i skolen

Analyser af Den nationale trivselsmåling 2017

Dansk Center for Undervisningsmiljø
september 2018

Forfattere

Hans Henrik Knoop, Bjørn Holstein,
Hanne Viskum, Jannie Moon Lindskov,
Rune Vinter Pedersen

Foto

Mette Johnsen

Grafik og layout

Vokseværk – vokseverk.dk

Redaktion

Christian Rudbeck

Ansvarshavende

Jannie Moon Lindskov, direktør, DCUM



dansk
center for
undervisningsmiljø

viden til praksis

dcum.dk

