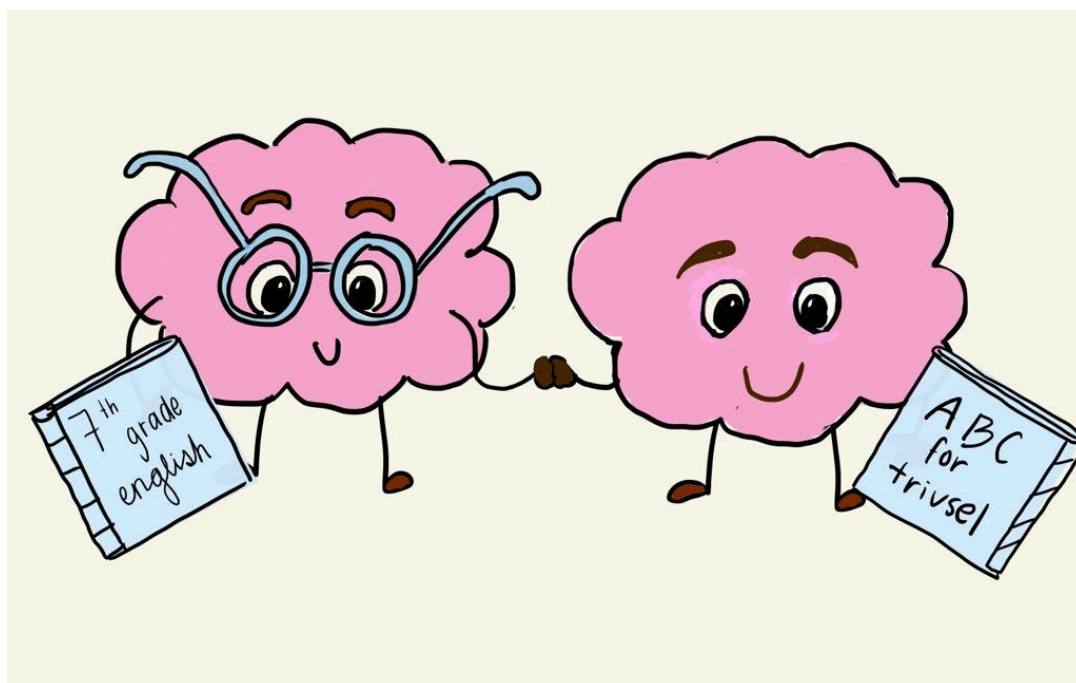


Bachelorprojekt

Mental trivsel i engelskundervisningen



Studerende: Clara Wedell-Wedellsborg, laer205172

Yasmin Lykke Nielsen, laer205199

Vejledere: Anne Gregersen & Sten Tommy Larsen

Eksamenstermin: Maj 2024

Københavns Professionshøjskole UCC

90.740 Anslag

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	1
1.1 Problemformulering.....	2
2. Teoretisk referenceramme og opgavedesign.....	2
3. Videnskabsteoretisk afsæt.....	3
3.1 Fænomenologi.....	3
3.2. Hermeneutik.....	4
4. Metode.....	5
4.2 Spørgeskema.....	7
4.3.1 Den halvstrukturerede interviewform.....	7
4.3.2 Interview med lærer.....	8
4.3.3 Fokusgruppeinterviews med elever.....	8
4.4 Analysemetode.....	10
5. Begrebsafklaring.....	10
5.1 Hvad indebærer mental sundhed?.....	10
5.2 Mental sundhed som paraplybegreb.....	12
5.3 Operationalisering og afgræsning af ‘mental trivsel’ begrebet.....	13
5.4 Implementeringen af mental trivsel i en engelskfaglig undervisningskontekst.....	14
6. Engelskfaglig teori.....	15
6.1 Mundtlige/Kommunikative kompetencer.....	15
6.2 De fem komponenter for kommunikativ kompetence.....	16
6.3 Cooperative-Learning structures.....	17
6.4 Sammenfatning af begrebsafklaring.....	18
7. Analyse.....	18
7.1 Del 1: Graden af mental trivsel i folkeskolen.....	19
7.2 Del 2: Legende læring med udviklingspsykologiske begreber.....	25
7.3 Del 3: Vejen til kommunikation.....	31
7.3.1 Language acquisition strategies for expanding vocabulary.....	32
7.3.2 The components of the communicative classroom.....	34
7.3.3 Cooperative Learning strategier.....	36
8. Diskussion.....	37
9. Konklusion.....	39
10. Perspektivering.....	40
Litteraturliste.....	41
Bilag.....	47
Bilag 1 – Interviewguide til elever.....	47
Bilag 2 – interviewguide til lærer.....	48
Bilag 3 – Færdigheds og vidensmål for et forløb om følelser.....	49
Bilag 4 - Folkeskolens lov om trivsel.....	50
Bilag 5 - Undervisningsplan ‘Følelssynonymer’+ billeder fra undervisningen.....	51
Bilag 6 - CL-strukturer.....	53

1. Indledning

Dette bachelorprojekt omhandler en undervisningstilgang til at fremme mental trivsel i folkeskolen. Gennem vores uddannelse er vi blevet præsenteret for det fagdidaktiske, pædagogisk-relationelle arbejde og de mange ansvarsområder, vi snart står overfor som lærere. Dog er der én opgave, vi ikke føler os udrustet til: at håndtere vores fremtidige elevers mistrivsel.

Vi føler os godt udrustet til opgaven som didaktikere - og fagpersoner og ved, hvor stor en betydning det har at brænde for sit fag. Men hvis vores fremtidige elever ikke trives, hvordan kan man så undervise dem?

I løbet af de seneste år er der både nationalt og internationalt opstået en voksende erkendelse af den betydningsfulde rolle, som mental sundhed spiller for individets almindelige trivsel og evne til at håndtere sociale, uddannelsesmæssige, arbejdsmæssige og økonomiske udfordringer på en vellykket måde (Jeppesen et al., 2020, s. 16). Her findes der overvældende statistisk dokumentation for forekomsten af mistrivsel blandt unge i både Danmark og internationalt (Katzenelson et al., 2022).

En central målsætning i den danske skolereform, der blev indført i august 2014 var, at elevers trivsel skal styrkes (Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen nr. 655 af 20.06.2014). Fra skoleåret 2015/2016 var det derfor obligatorisk for alle folkeskoler at gennemføre en national trivselsmåling, der bidrager til, at skolerne kan arbejde fokuseret med at forbedre trivslen, hvor det er nødvendigt (Keilov et al., 2014, s.7). Siden da, har trivsel været et opmærksomhedspunkt i folkeskolen og er forblevet en essentiel del af skolens virke.

Størstedelen af forskningen i mental sundhed kommer fra amerikanske studier i epidemiologi, sociologi, psykiatri og psykologi. Dette er én af årsagerne til, at vi har valgt at skrive projektet i engelskfaget i håb om at tilegne os den nødvendige forhåndsviden og forbedre vores lærerfaglige evne til at arbejde med mental sundhed i engelskfaglig undervisningskontekst.

På nationalt plan og i dansk skolekontekst peger bl.a. Børne- og Undervisningsministeriet, Socialstyrelsen og Sundhedsstyrelsen på, at der er behov for at øge frontmedarbejderes viden og kompetencer inden for mental sundhedsfremme (Jeppesen et al., 2020, s. 333).

Her lægges f.eks. op til, at indsatsen hos Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) skal styrkes, så der kan rådgives om børn og unge i mistrivsel. Det medfører, at pædagoger og lærere på folke- og privatskoler skal styrkes fagligt (Ibid.) Vores primære interesse som kommende lærere lægger dog ikke i at agere som sundheds praktikere som f.eks. terapeuter, sundhedsplejersker eller psykologer i PPR. Derimod ligger interessen i, hvad vi som fremtidige lærere kan gøre inden for rammerne af en almen undervisningssituation.

Derfor har vi valgt at benytte begrebet "*mental trivsel*" frem for mental sundhed. Ved at anvende begrebet "mental trivsel" ønskes der med projektet at adressere de bredere aspekter af elevernes velbefindende, herunder deres følelsesmæssige, sociale og kognitive tilstande.

Vi er nysgerrige på, hvilke initiativer der kan indarbejdes i undervisningssammenhængen, uden at overskride grænserne for vores profession. Hvordan kan vi som fremtidige lærere skabe et læringsmiljø, som fremmer mental trivsel i folkeskolen?

Videre ønsker vi at uddybe, hvordan vi som lærere og praktikere snart kommer til at varetage undervisningen af mange børn og unge med følelser, som vi ikke nødvendigvis kan rumme i undervisnings- og skole kontekst. Hvordan identificerer vi, om eleverne er i et godt og stabilt humør, og at de er undervisningsparate? Hvordan tilpasser vi undervisningen, hvis vi oplever, at eleverne ikke er ved godt mod?

Det ledte os frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan engelsklærere forstå, identificere og imødekomme behovet for mental trivsel i 7. klasse og hvilke tiltag og initiativer kan gennem en legende læringstilgang implementeres i engelskundervisningen for at styrke elevernes mundtlige/kommunikative kompetencer?

2. Teoretisk referenceramme og opgavedesign

I den første del af projektet introduceres projektets begrebsafklaring. Som del af begrebsafklaringen anvender vi WHO, Sundhedsstyrelsen, amerikansk og dansk forskning til

at forstå begrebets oprindelse og foretage en afgrænsning af 'mental trivsel' til en undervisningskontekst.

I anden del af projektet præsenteres metodiske grundlag for spørgeskema, observation og interview som metode, projektets videnskabsteoretiske ståsted, samt vores analysestrategi.

I tredje del vil projektets empiri blive analyseret gennem inddragelse af udvalgte teorier og begreber. Den benyttede empiri præsenteres og udpensles løbende i analysen. Ydermere har vi valgt at inddrage analysen i tre underafsnit, der på hver sin måde bestræber sig på at besvare forskellige dele af opgavens problemformulering ved brug af projektets forskellige former for empiri. Vi har valgt at kalde afsnittene følgende:

- **Del 1:** Graden af mental trivsel i folkeskolen
- **Del 2:** Udviklingspsykologiske begreber i en legende undervisningstilgang
- **Del 3:** Vejen til kommunikation

I fjerde del af projektet følger en diskussion af analysens fund, herunder en be- eller afkræftning m.m. af behovet for at snakke om følelser i undervisnings- og skolekontekst. Ydermere diskuteres de positive og negative aspekter ved at implementere vores foreslåede undervisningstilgang til arbejdet med mental trivsel. Til sidst diskuteres lærerprofessionens dilemmaer ift. trivselsfremmende initiativer.

Projektet sammenfattes med en konklusion af projektets fund samt en perspektivering med forslag til andre vinkler på projektet.

3. Videnskabsteoretisk afsæt

Dette projekt tager et videnskabsteoretisk afsæt i fænomenologien og hermeneutikken. I det følgende redegør vi for ovenstående tilgange, samt begrundet, hvordan de knytter sig til netop vores problemformulering.

3.1 Fænomenologi

Fænomenologi betyder læren om det, der viser sig. Fænomenologien interesserer sig for, hvordan fænomener i omverdenen viser sig som erfaringer i menneskers bevidsthed (Aagerup & Willaa, 2024., s. 80). Fænomenologien som filosofi blev grundlagt af Edmund Husserl og hans tænkninger fra omkring år 1900 og er senere blevet videreudviklet som eksistensfilosofi

af Martin Heidegger til at omfatte den menneskelige livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 48). Fænomenologiens metoder går ud på at indsamle og undersøge menneskers direkte erfaringer, ofte ved brug af kvalitative metoder, observationer og kvalitative interviews (Aagerup & Willaa, 2024, s. 82). Professor i pædagogisk psykologi Steinar Kvale og professor i psykologi Svend Brinkmann omtaler i bogen: *“Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk”* hvordan fænomenologi i kvalitativ forskning i almindelighed er et begreb, der peger på en interesse for verden, som den opleves af subjekterne, ud fra den antagelse, at den virkelighed er det, mennesker opfatter den som (Kvale & Brinkmann, 2015, s.48). Vi interesserer os her for, hvordan eleverne har oplevet den undervisning vi afprøver. For at få et indblik i dette, benytter vi interview og spørgeskema som metoder. Martin Heidegger opstiller i bogen: *“Lærerens undersøgelsesmetoder”* i kapitlet: *“Videnskabsteori”* forskellen på den videnskabsteoretiske retning positivismen herunder, indsamlingen af empiri gennem fysiske målinger af virkeligheden og fænomenologiens undersøgelse af mennesket erfaringer med fænomenet, med en hammer som eksempel (Aagerup & Willaa, 2024, s. 75-82).

En positivistisk undersøgelse af hammeren vil kunne fortælle os noget om, hvordan hammeren kan måles og vejes, mens den fænomenologiske tilgang vil kunne fortælle os, hvordan fænomenet kan være forskelligt, alt efter hvilke erfaringer man har med en hammer (Ibid., s. 82).

Med denne analogi som pejlemærke, benyttes den fænomenologiske tilgang til at afprøve, hvordan et forløb som dette eksempelvis kan være forskellige alt afhængigt hvilke elever, klassetrin, skole og omgivelser, forløbet udføres i.

3.2. Hermeneutik

Hermeneutik stammer fra det oldgræske ord ”hermeneuein”, der betyder at fortolke (Aagerup & Willaa, 2024, s. 75). Ifølge hermeneutikken smelter undersøgeren og undersøgelsens genstand sammen, da mennesket altid oplever verden gennem sine egne erfaringer og fortolkninger (Ibid.).

Den hermeneutiske metode centraliserer sig om begrebet *forforståelser*, da vi ifølge hermeneutikken ikke kan *“opfatte virkeligheden “rent” gennem vores sanser.”* (Ibid., s. 78). Mennesket har altid på forhånd en forståelse af virkeligheden og fortolker dermed altid sanseindtryk af virkeligheden (Ibid.).

I projektet kommer dette blandt andet til udtryk ved, at vi forud for vores observationer både under og efter vores praktik, havde gjort os nogle overvejelser omkring elevernes modtagelighed og reaktioner på undervisningen. Vi havde f.eks. forventninger om, at emnet 'følelser' og en legende tilgang ville have en motiverende effekt på eleverne. Disse forventninger blev løbende både be- og afkræftet og har dermed også været med til at danne rammerne for vores hermeneutiske tilgang.

Som lærer arbejder man ofte med den hermeneutiske cirkel. Her veksler man mellem at forstå dele af helheden og helheden, hvor "*forståelsen af delen udvider undersøgerens forståelse af helheden, hvilket igen fører til undersøgelse og forståelse af en ny del af helheden*" og sådan fortsætter det (Ibid., s. 76). Man kan altså ikke forstå helheden uden at forstå de enkelte dele og omvendt heller ikke forstå de enkelte dele uden at forstå helheden (Ibid, s. 77).

Vi benytter blandt andet den hermeneutiske undersøgelsestilgang til vores observationer og interviews. Det tydeliggøres i projektets metodeafsnit, hvilke omstændigheder, der danner grundlaget for disse, mens vi i vores analyse og fortolkning bestræber at forstå og fortolke empirien i både mindre dele og som helhed.

4. Metode

I følgende afsnit præsenteres og begrundes opgavens anvendte metoder til indsamling af empiri. Vi har benyttet en række kvalitative og kvantitative metoder, som udgør projektets indsamlede empiri. Den kvalitative metode rummer muligheden for at opnå viden om forhold, der ofte er svære at kvantificere og måle med tal. Her har vi observeret vores egen praksis og foretaget interviews (Aarhus Universitet, u.å.a). Derudover benytter vi også kvantitative metoder i form af en spørgeskemaundersøgelse og en ungeprofilundersøgelse fra 2023 foretaget i Gentofte Kommune (Gentofte Kommune, 2023). Den kvantitative metode er en betegnelse for den metode, der rummer mulighed for at opnå viden om forhold, der kan måles og kvantificeres med tal (Aarhus Universitet, u.å.b).

I det følgende redegøres der for de benyttede metoder, samt deres potentielle udfordringer. Ydermere udfoldes og begrundes situationerne, hvor empirien er indsamlet.

4.1 Observation

Bjørndahl skelner mellem to former for observation: *Observation af første orden* og *observation af anden orden* (Bjørndal, 2013, s. 34). *Observation af første orden* kategoriseres

ved, at observatørens primære opgave er at observere. *Observation af anden orden* finder sted, når observatøren selv indgår i de pædagogiske aktiviteter, mens observationen er en komplementær og sideordnet opgave (Ibid.).

Vores observationer er primært foretaget som *observation af anden orden*, da vi selv agerer som lærere og dermed ikke har vores primære fokus på at observere. Dermed er denne type observation også *observation med total deltagelse* (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 54).

Da vi skulle observere, var vi særligt opmærksomme på hvilke potentielle udfordringer, der kan opstå ved denne type observation. Vi var især opmærksomme på den dobbeltrolle, vi kan påtage os, når vi både fungerer som lærere og observatører. Når vi bruger deltagende observation, er vi til stede i aktørernes konkrete kontekst (Halkier, 2008, s.15). Det medfører, at vi sammen med undervisningen og eleverne, selv bliver aktører og genstand for observationen.

Observationerne er foretaget af to omgange i den samme 7. klasse på Frederiksberg. Først under en praktikperiode på seks uger og derefter ud fra to lektioner af halvanden times varighed. Da sidstnævnte var en kort observationsperiode, zoomes der ind på, hvordan et fokus på mental trivsel kan inkorporeres i engelskundervisningen med fokus på at arbejde med elevernes mundtlige/kommunikative kompetencer.

Under praktikken underviste vi blandt andet klassen i engelsk og 'klassens time' og indsamlede også empiri i de fag, som benyttes i projektet. Her havde vi mulighed for at zoome ud og observere flere moduler i en længere periode på seks uger.

Empiri fra praktikken i engelsk er baseret på refleksioner over *observation af anden orden* fra hver undervisningsgang nedskrevet i en logbog. Vi har struktureret logbogen på følgende måde: 1) Registreret den umiddelbare observation; hvordan opleves det hos eleverne når vi gør, som vi gør? 2) Beskrevet den umiddelbare observation; hvordan vi oprindeligt har planlagt den givne aktion og vores umiddelbare indtryk af udbyttet 3) Fortolket aktionen og dannet os et overblik over de problematikker, der opstod hos eleverne, og hvor vi skulle sætte ind og i sidste ende vurdere, om eleverne var kommet i mål (Bjørndal, 2003, s.54).

Ydermere bad vi til den sidste undervisning eleverne om at udfylde et spørgeskema, der fokuserede på forløbet samt nogle personlige spørgsmål (Nielsen & Wedell-Wedellsborg, 2023, s.2-3).

4.2 Spørgeskema

Spørgeskemaet er udformet med en kombination af åbne- og lukkede svaralternativer. De åbne svaralternativer giver anledning til mere nuancerede svar, der kan rumme mere information. Udfordringen ved denne metode er, at svarene kan være sværere at sammenligne og behandle (Bjørndahl, 2013, s. 110). Ydermere er der de lukkede svaralternativer, hvor vi på forhånd har udpenslet en række svarmuligheder for eleverne. Disse svar kan være nemmere at behandle, men kan være unuancerede og ikke give indblik i elevernes egne tanker (Ibid.).

Ved at kombinere de forskellige svaralternativer sikres hensynet til både at få nøjagtige målinger og samtidig opnå nuancerede og uddybende svar. Spørgeskemaet er, som nævnt, udformet i en praktikperiode og udfyldt af eleverne en af de sidste dage. Det overordnede formål med spørgeskemaet var at få et indblik i og overblik over elevernes tanker om at arbejde med følelser og mental trivsel i undervisningen, og herunder svar på, hvad de havde lært eller var blevet bedre til på det faglige plan.

4.3 Interview

For at blive klogere på, hvordan eleverne oplevede vores fokus på mental trivsel i engelskundervisningen, foretog vi tre forskningsinterviews: To fokusgruppeinterviews med elever fra 7. klasse og et lærerinterview.

Et interview er en samtale som benyttes til at indsamle information om et eller flere emner. Interviewet har den fordel, at det giver mulighed for at få en bedre forståelse af den interviewedes perspektiv sammenlignet med en ensidig observation. Ydermere giver det også mulighed for at observere detaljer, der ellers kunne være blevet overset (Bjørndal, 2003, s. 100). Viden er ikke blot noget, der afdækkes, udvindes eller er givet, men skabes aktivt gennem spørgsmål og svar, og produktet skabes af interviewer og interviewperson i fællesskab (Kvale & Brinkmann, 2015, s.84).

4.3.1 Den halvstrukturerede interviewform

Til både lærer- og elevinterviews benyttede vi den halvstrukturerede interviewform (DCUM, 2010). Forud for begge interviews udarbejdede vi en interviewguide indenfor de emner, vi ønskede at undersøge, med forbehold for, at der gerne måtte ske ændringer undervejs (Bilag 1

& 2). Dette gav mulighed for, at samtalerne kunne formes efter interviewpersonernes svar (Bjørndal, 2003, s. 102).

Vi har bl.a. benyttet følgende spørgsmålstyper i interviewene: *indledende spørgsmål*, *direkte spørgsmål* samt *opfølgende spørgsmål*.

For at være mest muligt til stede under interviewene, valgte vi at optage dem på en mobiltelefon, og dermed undlade at tage notater undervejs. Vi har derefter transskriberet de tre interviews.

Begge interviews med eleverne blev optaget med tilladelse fra forældrene, da eleverne er under 18 år.

4.3.2 Interview med lærer

Interessen for interviewet med vores prakticlærer opstod på baggrund af samtaler, vejledning og feedback undervejs i vores undervisningsplanlægning. Samtalerne gik bl.a. på vores prakticlærers nysgerrighed omkring emnet. Særligt satte vedkommende spørgsmålstegn ved, hvorvidt vi kunne identificere elevernes behov for at snakke om deres følelser i undervisningssammenhæng. Havde eleverne overhovedet interesse for at snakke om følelser? Og hvis de har det, hvilken betydning ville det have for os som undervisere og ikke mindst som sproglærere?

I den forbindelse mødtes vi fast én gang om ugen og drøftede elevernes modtagelighed, deltagelse og engagement overfor emnet.

Interviewet med vores prakticlærer er foretaget som en telefonsamtale. Interviewet havde to overordnede fokuspunkter: 'Tilrettelæggelse af engelskundervisningen' og 'lærerens overvejelser om at skulle varetage/fokusere på elevernes mentale trivsel, samt inkorporere dette i undervisningen.'

4.3.3 Fokusgruppeinterviews med elever

Fokusgrupper er en kvalitativ forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne som forskeren har bestemt (Halkier, 2008, s.10). Vi vælger at anvende fokusgruppeinterviews frem for individuelle interviews, da vi ønsker at indsamle empiri via gruppeinteraktion omkring et emne som vores elevgruppe sammen er blevet undervist i.

Disse interviews tager grundet projektets problemstilling og fokus videnskabsteoretisk afsæt i et samspil mellem den hermeneutiske og fænomenologiske tilgang.

Formålet med begge fokusgruppeinterviews var at få en fornemmelse af elevernes individuelle oplevelser og hvorvidt de føler et behov for et øget fokus på følelser og mental trivsel i skolesammenhæng. Ydermere også om eleverne følte, at forløbet om følelser havde bidraget til at styrke deres mundtlige/ kommunikative kompetencer i den udstrakte periode på seks uger.

Til dette benyttes *den hermeneutiske og fænomenologiske tilgang*, idet vores indsamlede empiri og forskningsgruppeinterviews omhandler subjektive oplevelser og følelser, da mennesket altid oplever verden sine egne erfaringer og fortolkninger (Aagerup og Willaa, 2024, s. 75).

I vores overvejelser omkring udførelsen af disse interviews er vi særligt opmærksomme på, at eleverne kan påvirke hinandens svar. Dette kan både medføre, at de ikke får sagt, hvad de helt oprigtigt mener, men også at de kan uddybe hinandens perspektiver på grund af delte erfaringer (Halkier, 2008, s.31-33).

Ydermere kender begge elevgrupper os. Her gik vores overvejelser på de potentielle fordele og ulemper, der kunne opstå ved at interviewe en repræsentativ gruppe elever, vi på forhånd havde opbygget en stærk relation til. Dette kan medføre, at elevernes svar ikke bliver lige så eksplicitte, som hvis de ikke kendte os eller hinanden (Ibid, s. 34).

I udvælgelsen af fokusgrupper fra de pågældende to 7.klasser, har vi som del af projektet benyttet strategier for selektiv udvælgelse. Her har vi valgt strategien *maksimum variation*, som går ud på at få så mange relevante forskelle repræsenteret blandt deltagerne som muligt. Vi sammensatte derfor de to fokusgrupper á fem elever fra hver klasse på tværs af køn, vennegrupper og grad af deltagelse.

Vi ønskede at sætte fokus på elevernes autentiske og ærlige perspektiver på den undervisning vi har foretaget under praktikken, hvor de svarer på spørgsmål der ikke var lukkede som jf. i afsnittet om spørgeskema. Via den halvstrukturerede interviewform kunne vi altså som interviewere forholde os åbne over for uventede fænomener gennem nysgerrighed, til det der sker i interviewet, frem for at besvare vores spørgsmål ud fra lukkede svarkategorier.

Ydermere er vi bevidste om, at disse ti elever ikke er repræsentative for alle. Resultaterne af de to interviews kunne altså have været anderledes, hvis vi f.eks. havde interviewet eleverne enkeltvis eller udvalgt en anden gruppe og sammensætning af elever. Endelig er det ikke sikkert, at eleverne selv er bevidste om eller i stand til at sætte ord på udbyttet af forløbet.

Årsagen til, at vi ikke foretog disse fokusgrupeinterviews umiddelbart efter vores praktikforløb, var risikoen for, at elevernes svar ville bære præg af, at de lige havde modtaget undervisning i emnet. Derfor valgte vi i stedet at tage tilbage og besøge klasserne med et nyt evaluerende fokus på jf. mental trivsel på et tidspunkt, hvor eleverne havde mere afstand til forløbet.

4.4 Analysemetode

Til at analysere den indsamlede empiri, benyttes den abduktive analysemetode. Den abduktive tilgang, veksler mellem den induktive og deduktive ved, at man tager udgangspunkt i noget, der undrer én, hvorefter man opstiller en hypotese om årsagen til det observerede. En abduktiv undersøgelse kan dermed karakteriseres som en dannelse af hypoteser, der efterfølgende bliver afprøvet gennem empiri og teori (Aagerup & Willa, 2024, s. 41). Vi undrer os over, hvorvidt man i engelskundervisningen kan undervise i følelser.

Dette afprøves ved et forsøg på at tilrettelægge en undervisning om følelser og observation af denne. Denne undren søges forklaret med en hypotese om, at hvis eleverne bliver vant til at tale om følelser i en undervisningssammenhæng, fremmer det deres alsidige udvikling - herunder elevernes følelsesmæssige, sociale og kognitive tilstande.

Dernæst opstillede vi en række hypoteser omkring årsagerne til elevernes deltagelse og modtagelighed for forløbet. Vores valgte fokusområder er: 1) *mental trivsel*, 2) udviklingspsykologiske begreber i en legende undervisningstilgang og 3) elevernes mundtlige/kommunikative kompetencer.

5. Begrebsafklaring

Dette bachelorprojekt benytter begrebet mental trivsel frem for mental sundhed, hvorfor det findes relevant at afklare, hvad der menes med disse begreber.

5.1 Hvad indebærer mental sundhed?

Begrebet '*mental health*' stammer fra det engelske sprog og forskning i amerikansk epidemiologi, sociologi, psykiatri og psykologi (Rush 1812; Brinkmann 2016; Seligman 2011). World Health Organization definerer '*mental health*' som; ”en tilstand af trivsel, hvor man kan udfolde sine evner, håndtere normale hverdags belastninger og indgå i positive

relationer og bidrage til fællesskabet” (WHO, 2014). I en dansk kontekst oversættes begrebet ‘mental health’ til ‘mental sundhed’ eller ‘psykisk helbred’ for at understrege, at fremme af mental sundhed favner bredere end blot forebyggelse af psykisk sygdom. (Sundhedsstyrelsen 2008, s.4).

Udover amerikansk medicinsk historie og WHO’s definition, er der i årenes løb sket meget med begrebet. Her findes det relevant at undersøge, hvornår behovet for at fremme mental sundhed opstod i dansk forskning og kontekst.

Sundhedsforskere har efter covid-19 pandemien i Danmark indsamlet omfattende data om danskernes mentale sundhed og hvordan vi fremmer den ved brug af forskellige sundhedsfremmende initiativer (Qvortrup et al, 2020). I rapporten “*Børn og Unges Mentale Helbred*” beskrives det hvordan mental sundhed i dansk kontekst dækker over individers generelle velbefindende, og alt som kan påvirke dette, mens mentalt helbred drejer sig om symptomer og sygdom, der indikerer mentale problemer (Due et al., 2014. s 25).

Begrebet mental sundhed bliver brugt på forskellige måder i forskellige sammenhænge, og i litteraturen findes der ikke én generelt accepteret definition af mental sundhed. Tager man udgangspunkt i WHO’s og Sundhedsstyrelsens forståelse af mental sundhed, defineres begrebet som et positivt begreb, der kan sammenfattes i to dimensioner: en oplevelsesdimension og en funktionsdimension (Koushede, 2015, s. 47, Jeppesen et al., 2020, s. 42, Meilstrup et al., 2022, s.12). Oplevelsesdimensionen indebærer, at man oplever at have det godt, er overvejende glad, i godt humør og tilfreds med livet. Funktionsdimensionen derimod dækker over, at man kan klare sine daglige gøremål og almindelige udfordringer og gerne bidrager til de fællesskaber man er en del af og løbende udvikler sit potentiale (Jeppesen et al., 2020, s. 42). Mental sundhed er dermed ikke udelukkende en tilstand defineret ved fraværet af stress og psykiske lidelser, men rummer også et bredere og mere positivt perspektiv, hvor miljø, levevilkår og livskvalitet er centrale størrelser (Wistoft & Grabowski, 2010, s. 12).

Cand.pæd. Ph.d., lektor og tidligere professor på DPU Karen Wistoft definerer mental sundhed som værende både et psykisk og socialt fænomen (Wistoft, s. 13, 2012). Hun mener, at der er tale om en kombination af det psykiske og det sociale, og at man kun rent teoretisk kan adskille de to dimensioner. For at kunne arbejde med et afklaret begreb, indkredser hun de to betydningslementer som følgende:

Den psykiske dimension dækker over tanker, følelser og vilje, hvorimod den sociale dimension dækker over kommunikation (Ibid., s.14). For at vise koblingen mellem to dimensioner, har hun opstillet nedenstående figur (Figur 1, Ibid.).

På den ene side er trivsel, inklusion og social anerkendelse. På den anden side er selvværd, mental sundhed og positive selvbilleder.



Wistoft understreger:

“Mental sundhed har afgørende betydning for et godt børne- og ungdomsliv. ”Mental sundhed hænger sammen med børn og unges almene sundhed og trivsel, med deres roller, selvbilleder, identitet, personlige udvikling, og mental sundhed har stor betydning for deres læring og kompetenceudvikling.” (Wistoft & Grabowski, 2010, s. 8).

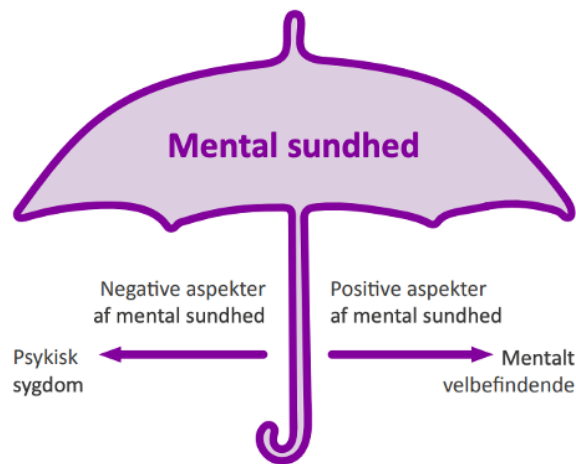
Den overordnede trivsel og velvære har altså stor indflydelse på børn og unges læring og udvikling. Da fysisk og mental sundhed ofte kan hænge sammen i børnenes øjne, er det vigtigt at skabe en forståelse af, hvad de forstår ved og hvordan de forholder sig til begrebet sundhed, hvis man har ambitioner om at skabe rammer for læring, der benytter nye eller udvidede forståelser (Wistoft, 2012, s. 134).

Wistofts definition og brug af mental sundhed udfoldes her for at skabe en overordnet forståelse af hvilke aspekter det indebærer i dansk litteratur og pædagogisk-psykologisk forskning.

5.2 Mental sundhed som paraplybegreb

Givet projektets tema er det centralt at nævne, at ‘mental sundhed’ benyttes som overbegreb. Mental sundhed omfatter dermed både den oplevelses - og funktionsmæssige dimension eller opfattes ud fra en enten positiv eller negativ dimension. I nedenstående figur, afbildes det,

hvordan mental sundhed i udvalgt litteratur kaldes et *paraplybegreb*, der på den ene side rummer de positive aspekter af mental sundhed og på den anden, de negative og psykiske aspekter af begrebet (Meilstrup et al, 2022, s.12).



(Figur 2)

For at uddybe hvordan de positive og negative dimensioner inddrages, benyttes nedenstående tabel til at illustrere, hvordan begrebet mental sundhed favner bredt.

Positiv dimension af mental sundhed	Negativ dimension af mental sundhed
Self-efficacy, self-esteem, sense of coherence, sense of humor, social involvement, mental balance, control of self and events, happiness, focus on control, hope, positive emotions, optimism, coping, mastery, resilience, quality of life, self-direction, positive affect, autonomy.	Irritability, hostility, self-depreciation, social disengagement, negative affect, neuroticism, nervousness, distress, negative emotions.

(Tabel 1, tilpasset fra Sundhedsstyrelsen, Epløv & Lauridsen, 2008 s.20).

5.3 Operationalisering og afgrænsning af ‘mental trivsel’ begrebet

Begrebet mental trivsel er et mangefacetteret begreb, som ikke har sygdomstendenser og diagnoser for øje. Mental trivsel er således orienteret mod de positive dimensioner af mental sundhed som jf. et paraplybegreb.

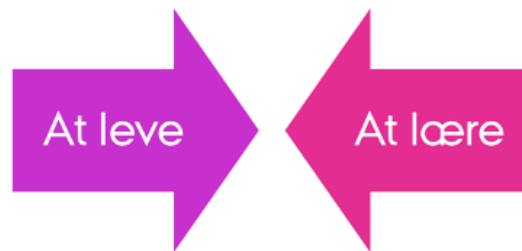
I NICE-rapporten “*Systematic Review of the Effectiveness of Interventions to Promote Mental Wellbeing in Primary Schools (2007)*” sidestilles mental sundhed med mental trivsel og defineres således:

- *“Følelsesmæssig trivsel herunder lykkefølelse og tillid – det modsatte af at være nedtrykt og bekymret.*
- *Psykisk trivsel inklusiv modstandsdygtighed, beherskelse, selvtillid, selvstændighed, opmærksomhed/involvering og kapaciteten til konflikthåndtering og problemløsning.*
- *Social trivsel dvs. gode relationer til andre – det modsatte af adfærdsvanskeligheder, lovovertrædelser, vold og mobning.”*

(Wistoft & Grabowski, 2010, s. 54-55).

Wistoft illustrerer i følgende figur, hvordan trivsel i pædagogisk praksis kan ses som to pile, der næsten støder sammen.

På den ene side at leve et godt liv, på den anden at deltage i læreprocesser, der fremmer evne, vilje og muligheder (Wistoft, 2017, slide 8).



(Figur 3).

Denne problematik er helt essentiel i forhold til vores fokus på de undervisningsfaglige tilgange, vi som del af projektet ønsker at foretage. De interventioner, der skal sættes i værk i skolemiljø, skal have et fokus, der omfavner det enkelte barn og dets sociale miljø. Grundideen er, at årsagerne til elevernes mistrivsel identificeres i tide (Ibid, s. 22). Her er vores interesse, ligesom Wistoft hævder, at læring og trivsel i undervisningssammenhæng ikke bør adskilles med håbet om at styrke elevens oplevelse af mental trivsel. Vi har en påstand om, at hvis der sker en for kraftig adskillelse mellem trivsel og det faglige, står vi tilbage med et spørgsmål om, hvorvidt vi bevæger os i den rigtige retning?

5.4 Implementeringen af mental trivsel i en engelskfaglig undervisningskontekst

Dette projekts hensigt er, siden følelser ofte er baseret på subjektive synspunkter, holdninger og erfaringer, at forklare, hvordan evnen til at kunne sætte ord på sine følelser kræver mundtlige/kommunikative kompetencer.

Her foretog vi også et aktivt valg om ikke at gøre dette som del af danskundervisningen.

Vi var netop nysgerrige efter at teste hvilke potentialer og udfordringer vi som del af vores undervisningsplanlægning kunne støde på. Hvad hvis eleverne ikke er komfortable ved at snakke om følelser på dansk, men måske er det på engelsk? Eller hvad hvis eleverne er komfortable ved at snakke om følelser på dansk, men er utrygge omkring at skulle gøre det på engelsk?

For at besvare denne undren valgte vi derfor, at bruge empirien fra vores praktik i engelsk til at påvise, at følelses-forløb kan udføres, men stadig rummer mange forbehold, som man lærer skal være forberedt på. I vores forsøg på at invitere eleverne til at identificere deres følelser i engelskundervisningen undrede vi os over hvilke tilgange og metoder der ville fungere mest effektivt. Et emne som lige præcis følelser kan være meget utilregneligt og vil for nogle elever være et langt mere sårbart emne end for andre, uanset faget. Her tog vi først temperaturen på elevernes komfortabelhed med engelsk og tryghed omkring at tale engelsk foran hele klassen. Vi ønsker at arbejde med bl.a. elevernes følelsesmæssige intelligens og tjekke deres evne til at empati og sympatisere med deres klassekammerater og lære strategier for, hvordan de kan imødekomme andres følelser. Vores tese værende, at hvis eleverne udvikler et sprog for mental trivsel, så vil de både være i stand til at genkende trivselsproblematikker, erkende årsager og virkning, samt regulere sig selv og andre på en konstruktiv måde. Til dette skal elevernes mundtlige/kommunikative kompetencer i engelsk trænes.

6. Engelskfaglig teori

6.1 Mundtlige/Kommunikative kompetencer

Mundtlig kommunikation er et af engelskfagets tre kompetenceområder (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Fokus for dette er, at eleverne skal være i stand til at forstå og producere mundtligt sprog i forskellige sammenhænge. Derudover har kompetenceområdet også fokus på, at eleverne gennem kommunikation får kompetencerne til at indgå i fællesskaber med andre mennesker og derigennem får muligheden for at udvikle deres egen identitet og 'stemme' i forbindelse med fremmedsproget. Formålet med dette er, at eleverne begynder at kunne udtrykke deres holdninger og personlighed, så de kan deltage som aktive og kritiske borgere i et demokratisk samfund og i en global verden (Ibid., s. 30).

1.-4. klassetrin	5.-7. klassetrin	8.-9. klassetrin
Eleven kan deltage i korte og enkle samtaler om konkrete hverdagsemner på engelsk.	Eleven kan deltage i kortere samtaler og give korte, sammenhængende fremstillinger af almindelige situationer og emner på engelsk.	Eleven kan deltage i længere, spontane samtaler og argumentere for egne synspunkter på engelsk.

(Tabel 1, Ibid.)

Som det ses på tabellen ovenfor, rummer kompetenceområdet og kompetencemålene, der knytter sig til mundtlig kommunikation en progression i, hvilke kompetencer eleverne formodentlig vil opnå på de forskellige klassetrin. Eleverne skal gå fra at kunne deltage i korte, simple samtaler til længere og mere spontane samtaler. Derudover skal de også gennemgå en udvikling fra at tale om hverdagsemner til mere almindelige situationer og emner, og i slutningen af folkeskolen også kunne evne at argumentere for egne synspunkter (Ibid.).

De mundtlige/kommunikative kompetencer dækker dermed over udviklingen af elevernes evne til at kommunikere og begå sig mundtligt på engelsk.

6.2 De fem komponenter for kommunikativ kompetence

“Learners need to be able to interact with other people. This involves a wide range of skills.” (Hadfield & Hadfield, 2008, s. 16).

En af de færdigheder er de fem komponenter for kommunikativ kompetence, der i engelsk fagdidaktik kaldes *the linguistic competence*, *pragmatic competence*, *discourse competence*, *strategic competence* og *fluency*. Ud af disse fem har vi udvalgt to komponenter: *The strategic competence* og *fluency*, som i særlig grad er relevante for projektets problemstilling. *Strategic competence* - oversat til strategisk kompetence - defineres som hvordan man klarer en autentisk kommunikationssituation og holder den kommunikative kanal åben og består af at bruge kommunikative strategier. Disse strategier tages i brug, når man ikke har ressourcerne til at sige det man vil, og derfor i stedet kompenserer for ved at bruge andre udtryk eller ændre sætningens oprindelige intention (Hedge, 2006, s. 52). *Strategisk kompetence* dækker altså over evnen til at bruge en række forskellige kommunikationsstrategier, at kunne tage risikoer når man producerer både mundtligt og

skriftligt sprog og at lære det nødvendige sprog, for at gøre brug af forskellige sproglige strategier (Ibid., s. 56). Strategisk kompetence er væsentlig ift. mental trivsel, da emnet ikke er så konkret og håndgribeligt, men derimod kræver refleksion og nuancer. Det må antages, at eleverne ikke har et tilstrækkeligt præcist sprog til at beskrive f.eks. vanskelige situationer, humørsvingninger, eller følelsesmæssige reaktioner. Ved at styrke elevernes strategiske kompetence kan de tilgå emnet med forskellige vinkler og forskellige begrebsverdener med sammenligninger som "it feels like losing a game", eller beskrivelser "he was sad on his chair and did not move at all" og "he was very pale and quiet." Læreren bør altså ikke være besat af at anvende og indlære begreber, men derimod at anerkende og fremme brugen af forskellige strategier.

Fluency-begrebet relaterer sig til sprogproduktion og gælder ofte kun mundtlig kommunikation. Det indebærer den lærendes evne til at behandle sprog og uden besvær komme med passende svar indenfor en fornuftig tidsramme samt kompetencen til at bruge de lingvistiske og pragmatiske kompetencer, man har i forvejen (Ibid., s. 54).

Den kommunikative tilgang til sprogundervisning er baseret på præmissen om, at hvis udviklingen af kommunikative evner er målet for undervisningen, så skal kommunikativ træning være en del af processen (Hedge, 2006, s. 57). For at være i stand til at handle effektivt i den virkelige verden, skal eleverne have mulighed for at øve sproget i situationer, der opfordrer dem til at kommunikerer deres behov, idéer og holdninger (Ibid., s. 44).

For at skabe de bedste forudsætninger for dette, skal praktisering af sprog dermed så vidt det er muligt afspejle virkelighedsnær kommunikation med autentisk udveksling af information og holdninger (Ibid. s. 45: Swan & Walter 1990: vii). Fluency-begrebet anvendes for at få en autentisk, dynamisk samtale, hvor pointen ikke er grammatisk eller sproglig korrekthed, men at kunne tale frit. Læreren bør således ikke påtage sig en "korrigerende" eller "fejlfindende" rolle, men derimod søge at få samtaler til at flyde frit med fokus på forståelse. Læreren kan med fordel stille opklarende, undersøgende spørgsmål eller parafrasere.

6.3 Cooperative-Learning structures

Hvordan sikrer man, at elevernes personlige og sociale udvikling stimuleres sideløbende med det faglige? Dr. Spencer Kagan, en fremtrædende professor inden for psykologi og læring, udførte i starten af 1968'erne flere dybdegående undersøgelser af samarbejdslearning. Samarbejds lærings-strukturerne formål udsprang af Kagans bekymring for et etableret

skolesystem, der ”taber” en relativt stor gruppe elever på hver årgang – både elever der fagligt eller socialt ikke fungerer, som skolen forventer (Kagan & Stenlev, 2006, s.12).

Som et resultat af hans forskning udviklede han adskillige strukturer og teknikker for at skabe interaktiv inkluderende undervisning, som i dag anvendes i undervisningsmiljøer over hele verden (Ibid.,s.7). Disse samarbejdsstrukturer drejer sig om 46 cooperative learning strukturer, som alle styrker de sociale, kognitive og kommunikative processer, der finder sted, når eleverne arbejder inden for disse strukturer (Ibid). Vores formål ved at benytte CL-strukturer har derfor været at styrke elevernes mundtlige og kommunikative kompetencer, vha. strukturerne for mundtlig turtagning. Vi har valgt særligt tre relevante CL strukturer: *'Round Robin'*, *'Opinion Cline'* og en *'Inside-Outside Circle'*. Følgende cooperative learning strategier kan være relevante for mental trivsel, idet metoderne kan frembringe erfaringsdeling, fælles meningsdannelse og bidrager til at normalisere "svære" følelser.

Hver af de tre nævnte CL-strukturer vil blive uddybet, når de som del af projektets analyseafsnit benyttes (Stone & Kagan, 1994, s. 6, 8. & Kagan & Stenlev, 2006. s. 170 & Kagan 2010. s. 1-2)

6.4 Sammenfatning af begrebsafklaring

Som det fremgår, rummer litteraturen om mental trivsel en jungle af begreber. Med ovenstående gennemgang håber vi at have skelnet klart mellem mental sundhed som paraplybegreb og mental trivsel som projektets fokus begreb. Derudover redegjort for anvendelsen af konkrete begreber, som forekommer særligt relevante i engelskundervisningen. Tilsammen er de valgte begreber velegnede ift. at fremme et sigte efter “(...) at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel”, som det fremgår af Folkeskolelovens §16 a (Folkeskoleloven, 2024. §16 a) (Bilag 4).

7. Analyse

I det følgende anvendes opgavens udvalgte teorier og begreber til at analysere vores indsamlede empiri.

7.1 Del 1: Graden af mental trivsel i folkeskolen

I august 2014 trådte en ny folkeskolereform i kraft. Folkeskolen skal udvikles med udgangspunkt i følgende tre mål:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

(Børne- og undervisningsministeriet, 21.maj, 2021, s.8).

Vi ønsker i dette afsnit at analysere, hvorvidt ‘mental trivsel’ i dansk skolekontekst, muligvis bliver indskrænket til blot et fokus på trivsel, som overbegrebet for at tale om sit humør i skole - og undervisningssammenhæng. Derfor fokuserer vi primært på det første og tredje punkt i reformen.

For at undersøge dette analyseres et udsnit af rapporter i samspil med Karen Wistofts forskning i trivselsbegrebet for at få en fornemmelse af, hvad der ligger til grund for dansk mistrivsels debat. Her inddrages interview med en skoleleder fra Gentofte Kommune og nøgletal fra en ungeprofilundersøgelse fra 2023 om elever fra samme skole. Derudover inddrages kvantitative data fra en observation af egen undervisning for at sammenligne om tallene kan afspejles ud fra en dobbeltlektion.

Alle landets folkeskoler skal hvert år gennemføre en måling af elevernes trivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). De målinger foregår som et elektronisk spørgeskema, som eleverne på mellemtrinnet og i udskolingens skal besvare. I rapporten ”Ungeprofilundersøgelsen 2023” præsenteres nøgletal for en gennemført spørgeskemaundersøgelse gennemført i 7-9. klasse på en skole i Gentofte (Gentofte Kommune, 2023, s.4).

Nøgletal dækker over sammenlagte data fra undersøgelsens spørgsmål. Rapporten viser dermed kun et udsnit af den samlede data for undersøgelsen. Vi benytter udelukkende de data, der er indsamlet på 7. årgang.

Ungeprofilundersøgelsen fra Gentofte inddrages for at undersøge kvantitativ empiri, der ikke udelukkende kommer fra eleverne på Frederiksberg. Dermed tilføres et andet perspektiv på faktorerne for trivsel, end perspektiver fra elever vi selv har undervist.

Vi er bevidste om, at den benyttede trivselsundersøgelse ikke repræsentative for alle elever, men derimod kun for de adspurgte elever i Gentofte. I forlængelse heraf, kunne vi med fordel have indhentet en trivselsundersøgelse fra 7. årgang på skolen på Frederiksberg. Dette kunne formentlig have givet os et nærmere indblik og mulighed for sammenligning af de to undersøgelser.

Spørgsmålene eleverne skal forholde sig til er inddelt i fem kategorier:

- *Forældre*
- *Trivsel og mental sundhed*
- *Venner*
- *Fritidsliv*
- *Rusmidler*
- *Søvn*

Ser man f.eks. på tallene fra kategorien '*Trivsel og mental sundhed*' indikerer de, at eleverne på skolens 7. årgang oplever, at skoletiden er svær, selvom de deltager godt i fællesskaber (Gentofte Kommune, 2023, s. 19).

Når eleverne eksempelvis skal tage stilling til, hvorvidt de har det '*godt*' eller '*rigtig godt*' i skolen, har eleverne fra skolens 7. årgang en svarprocent på 79%. Videre når eleverne skal svare på: "*Er for det meste eller altid med i fællesskabet i klassens/skolen*", er svarprocenten på 83%. (Ibid., s.19). Desuden svarer 97%, at de for det meste eller altid har venner at tale med, hvis der er noget, der går dem på eller de er kede af det (Ibid, s.19). Ser man i samme forbindelse på tallene for "*Fritidsliv*" og "*Venner*" indikerer de, at 79% ugentligt går til sport i en forening eller klub (Ibid, s. 27 & s. 23).

Tallene kan skyldes, at eleverne i 7. klasse gennemgår et skifte fra mellemtrinselever til udskolingselever. Den forandring og det skifte kan betyde, at eleverne vil have større behov for indbyrdes støtte fra venner og veninder. Eleverne kan være mere eller mindre forberedte på, hvad udskolingsårene rummer. Det kan også være vanskeligt at få dækket sine sociale behov i 7. klasse, hvor de sociale og relationelle evner udvikles og forandres ud fra de gældende sociale normer i klassen. Venner kan fungere som en beskyttende faktor for unges trivsel. Ligeledes sættes der en streg under betydningen af at blive ved med at udvikle sociale færdigheder. Det støttes også når man ser, at størstedelen af unge går til sport i en forening eller klub. Alt sammen faktorer, der kan bidrage til at fremme deres trivsel. Så snart de ikke

oplever følelsen af at høre til, kan det skabe anledning til ikke at være læringsparate eller i værste fald påvirke lysten til at komme i skole (Løw & Skibsted, 2012, s.283). Det er dog også værd at lægge mærke til, at elevernes trivsel kan falde, i takt med, at de bliver ældre (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021, s.8).

Det empiriske fundament for arbejdet med trivsel omhandler fire temaer. Baggrunden er, at når trivsel måles, måler man på et ”noget”, da enhver måling er baseret på en målestok (Wistoft, 2019, s. 30). Derfor er det vigtigt at være opmærksom på, at der måles på grundlag af forskellige målestokke. Barnets selvvurderede trivsel, trivselsforudsætninger i barnets omverden, kompetenceorienteret trivsel eller normativt begrundet trivsel som vist i nedenstående figur (Ibid, s.30).



(Figur 4)

Det kan dog ofte være svært at afgøre om mistrivsel er årsag til u hensigtsmæssig adfærd eller om adfærden fører til mistrivsel (Gentofte Kommune, 2023, s.20). Derfor retter vi fokus mod de sammenhænge og kontekster, de unge indgår i, for at forstå og begribe elevernes almene ungdoms- og livsproblemer, som påvirker deres tilstand og humør (Katzenelson et al., 2022, s.36). Ungeprofilundersøgelsen indeholder de fejlkilder, at respondenterne kun får vist de spørgsmål, der er relevante for dem og at antallet af respondenter på hver årgang er som følger:

Besvarelser af		
7. klassetrin	8. klassetrin	9. klassetrin
34	70	52

(Tabel 2, tilpasset fra Gentofte Kommune, 2023, s.3).

Set ud fra antallet af besvarelser kan det derfor være udfordrende at danne et overblik over hvilke faktorer, der spiller ind på elevernes overordnede trivsel, da antallet af deltagende elever fra hver årgang er markant forskellige. Derfor er vi fortsat uafklarede om, hvorvidt det

er de rigtige faktorer, der i trivselsundersøgelser som denne undersøges. Besvarelsene er omregnet til procent, så når 79% af eleverne på 7. årgang svarer, at de har det 'rigtig godt' i skolen, svarer det til 26 elever. I kontrast hertil svarer 79% af eleverne på 8. årgang til 55 elever. Hvis undersøgelsen skulle give et tydeligere billede, kunne man med fordel have indsamlet besvarelser fra det samme antal elever på alle tre årgange.

For at få uddybet resultaterne af ungeprofilundersøgelsen, valgte vi derfor at interviewe en skoleleder i Gentofte Kommune. Hvad betød de her tal?

Under et uformelt interview delte vi vores undren over trivselsundersøgelsens teorigrundlag jf. figur 4 med ham. I samtalen fik vi følgende svar: ”Jeg mener, at tallene her er meget misvisende. I stedet for at fokusere udelukkende på mental trivsel, fokuserer den langt mere på unges brug af alkohol, rusmidler og rygning som begrundelse for deres mistrivsel”. Som skolelederen påpeger, er det med til at give et misvisende billede af mental trivsel. Det synspunkt støttes af Wistoft, som i bogen *“Børn og Unges trivsel”* i kapitlet; *“Trivselsdiskurser - teori, begreber - og metode-grundlag”* peger på, hvordan den offentlige trivselsdiskurs domineres af en mistrivselsorientering, som ofte ikke stemmer overens med børn og unges egne opfattelser af trivsel (Wistoft, 2019, s.21). I nedenstående model skelnes der mellem de forskellige interventioner, som en folkesundhedsdiskurs og en pædagogisk diskurs indebærer.

	Definition af trivsel	Fremme af trivsel
Folkesundhedsdiskurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Risikofri og sygdomsfri tilstand. ▪ Fokus på både individet og det sociale miljø. ▪ Trivsel = ikke mistrivsel. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vurderinger af individuel og social "virkelighed" fx i forbindelse med risikoadfærd, mobning, omsorgssvigt, selvskaide, tab eller sygdom. ▪ Indsatser ift. bekymrende tendenser. ▪ Risikoorienterede kausallogiske interventioner.
Pædagogisk diskurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Velbefindende, der giver følelsen af overskud, gåpåmod, handlekraft, læring og glæde ved at være sig selv og sammen med andre. ▪ Fokus på både faglig og social trivsel. ▪ Trivsel = selv vurderet læringsoverskud. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Involverende interventioner ex aktiviteter, hvor man i dialog med målgruppen sikrer, at de involveres og lærer at tage beslutninger og handle på et kvalificeret grundlag. ▪ Evne til at iagttage egne og andres værdier: til at se trivsel fra flere sider.

(Tabel 3, Qvortrup & Wistoft, 2017).

Den folkesundhedsfaglige tilgang prioriterer indsatser i forhold til “bekymrende tendenser”, og trivsel ses gennem “briller”, der sætter fokus på mistrivsel risici (Ibid., 23).

Derudover definerer Wistoft, hvordan man kan identificere en pædagogisk diskurs i forhold til trivsel, med fokus på almene ungdoms- og livsproblemer som spiller ind i oplevelsen af at være glad, i dårligt humør osv (Qvortrup & Wistoft, 2017).

Folkesundhedsdiskursens indsats er f.eks. fokuseret på ”bekymrende tendenser”, og den pædagogiske diskurs er fokuseret på involverende og selviagttagende aktiviteter. Ser man på opmærksomhedspunkterne fra folkesundhedsdiskursen, bider vi særligt mærke i det punkt, der hedder “Fokus på både individet og det sociale miljø”. Det punkt mener vi, er helt essentielt for at styrke elevernes faglige, sociale og kognitive udvikling. Ydermere ser vi formuleringen: “Velbefindende, der giver følelsen af overskud, gåpåmod, handlekraft, læring og glæde ved at være sig selv og sammen med andre” som en del af begrebet mental trivsel.

Hvis eleven skal trives i det sociale miljø, forudsætter det, at de har fokus på egen rolle som del af fællesskabet og dermed er bevidst om, hvad de selv har brug for og hvornår, for at kunne tage del i det fællesskab, der er klassen. Eleverne bragte i den forbindelse adskillige emner og konflikter op både som del af vores praktik og i vores observation af en dobbeltlektion på skolen på Frederiksberg. Disse udmeldinger kan være væsentlige for os som lærere for at få en bedre forståelse af den enkeltes oplevelse(r) af mistrivsel.

7.1.1 En dobbeltlektion med fokus på mental trivsel

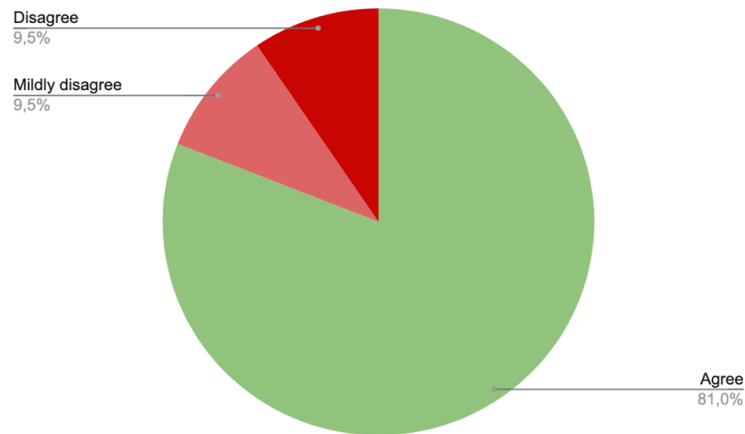
I dobbeltlektionen gjorde vi brug af en CL-struktur kaldet ’Opinion Cline’ (Kagan & Stenlev, 2006. s. 170).

Eleverne skal som del af denne CL-struktur give deres holdninger og meninger til kende på baggrund af et udsagn. De skal placere sig i klassen ud fra, om de er: ‘Helt enige, lidt enige, lidt uenige og helt uenige’. Givet at en af os underviste og den anden observerede, har vi samlet elevernes holdninger ud fra deres placering i klassen i cirkeldiagrammer.

Vi bad eleverne om at tage stilling til følgende udsagn: ”*School can sometimes contribute to make my mental well-being worse?*” (Diagram 1).

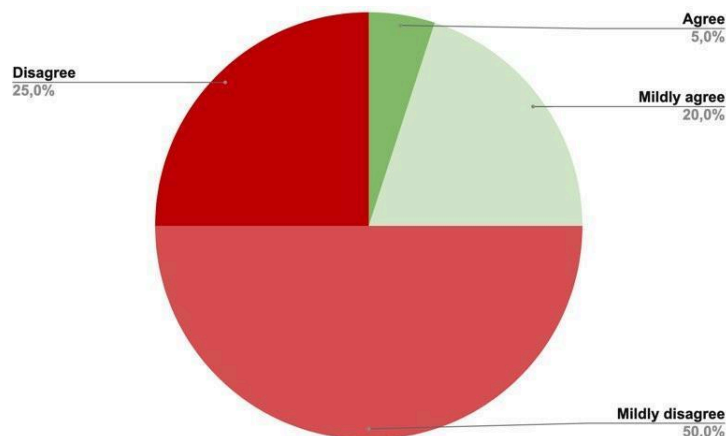
Svarprocenten af elever, der svarede "Agree", ligger på 81%. Her kom flere elever med begrundelsen, at de havde en oplevelse af, at skolen bidrager til en følelse af stress. Nogle pegede på oplevelsen af en stor arbejdsbyrde, og andre nævnte eksamensforberedelsen i 7. klasse som en belastning.

De elever der svarede: ”*Mildly disagree*” og ”*disagree*” udgør tilsammen 19%. De elever giver udtryk for, at de nogle gange føler sig pressede, men ikke konstant.



(Diagram 1)

Ligeledes bad vi eleverne om at tage stilling til: ”*School can sometimes contribute to make my mental well-being better?*” og her ser vi en helt anden svarfordeling (Diagram 2). Til det udsagn siger kun 5% at de er fuldstændigt enige.



(Diagram 2)

Her bider vi særligt mærke i én elevs begrundelse for at stille sig i ”*Disagree*” gruppen. Eleven siger: ”*Sometimes when we talk to like to an older teacher, he/she doesn't how we are feeling. They don't know what it's like to be a teenager in 2024.*” (Observation 7.Y, 2024). Denne begrundelse mener vi er en væsentlig pointe. Eleven oplever ikke at blive forstået, og det kan skabe en distance mellem lærer og elev, som komplicerer eller besværer kontakten. Men spørgsmålet er, om det ikke er et konstant aktivt tema mellem forældre og børn og ind imellem lærere og elever. Desværre for vores analytiske arbejde var denne pointe den eneste begrundelse, vi fik fra den ellers markante overvægt af negative svar. Det kan naturligvis også handle om, at eleverne havde en dårlig dag eller ikke havde mod eller lyst til at deltage aktivt i samtalen. Her er vi opmærksomme på, at vi måske lod eleverne holde sig tilbage

uden at kalde på flere svar og især ærgrede det os fordi vi under vores praktik havde introduceret dem for ordet 'elaborate' og dets betydning.

I det følgende vil vi stille skarpt på elevernes følelser og relevante udviklingspsykologiske begreber.

7.2 Del 2: Legende læring med udviklingspsykologiske begreber

I det andet hovedafsnit benyttes de udviklingspsykologiske begreber *flourishing* (Seligman, 2010), *emotional intelligence* (Goleman, 2000; 2023) og *psychological safety* (Edmondson, 1999) sammen med Dion Sommers teori om *legende læring*, for at undersøge, hvordan de engelskfaglige begreber kan "leges" ind i engelskundervisningen (Sommer, 2020). Målet er ikke nødvendigvis, at eleverne skal kende eller gengive de tre begreber. Derimod er tanken, at begrebernes mening og underliggende pointer skal "leges ind" i udviklingspsykologisk forstand, jf. Dion Sommer. Der redegøres løbende for teorierne, når de anvendes.

Til denne del af analysen benyttes empirien indsamlet fra fokusgruppeinterviews med eleverne og spørgeskemaundersøgelser fra praktikken.

Professor, lærer og forfatter Dion Sommer udgav i 2020 bogen "*Leg: En ny forståelse*", hvori han argumenterer for fordelene ved legende læring. Han peger på, at "*det kræver en markant styrkelse af elevers kreativitet, originalitet, divergent tænkning, legende læring samt modet til at prøve og dermed risikere at fejle.*" (Sommer, 2020). Ifølge Sommer er legen en vigtig del af børns sociale, faglige og kreative udvikling. Han mener, at man frem for at have en alt for målstyret tilgang til undervisning i stedet bør supplere den konvergente tænkning med divergent tænkning, som bidrager til elevernes kreative udfoldelse. I sin bog har Sommer opstillet en række principper for, hvordan man kan skabe legende kreativitet. Vi vil i projektet benytte os af følgende udvalgte principper:

- Indfør opgaver, hvis løsning har flere rigtige svar
- Skab legende kreative processer
- Bring legesygen og fantasien ind i klassen
- Styrk selvværd og tro på egne idéer
- Opbyg en 'vi vover, og vi tør fejle-kultur'

Teorien om legende læring er relevant, da den har været en essentiel del af vores didaktiske overvejelser for engelskundervisningen i vores praktik. Den benyttes i projektet til at kigge nærmere på, hvordan vi har implementeret en legende tilgang i et undervisningsforløb om følelser, samt hvilken effekt det har haft (Nielsen & Wedell-Wedellsborg, 2023 , s.4-5).

Et eksempel på en aktivitet med en legende tilgang er “Core-memories”. Aktiviteten er baseret på Disney-filmen 'Inside Out' (Docter & Del Carmen, 2015).

Aktivitetens formål er at sætte fokus på elevernes evne til at anerkende og identificere følelsesmæssige begivenheder - både egne og andres (Nielsen & Wedell-Wedellsborg, 2023, s.1). Til denne aktivitet havde vi købt små bolde i forskellige farver: Rød, gul, blå og grøn. Farverne repræsenterer filmens version af minderne, der knyttes til de forskellige følelser oppe i hjernen; glæde, trist, vrede, frygt og afsky (Ibid.). Eleverne skulle trække to bolde, og beskrive to minder, der passede til den følelse, farven på boldene repræsenterede. Derefter skulle eleverne fremlægge deres minder for hinanden. Dette foregik ude på gangen, hvor vi stod i en rundkreds. I midten af rundkredsen stod en kurv, der skulle forestille det sted, hvor minderne i filmen oplagres. Her skulle eleverne én efter én læse deres minder højt, hvorefter de kastede deres bold i kurven.

Under både denne og andre øvelser vi gennemførte i praktikken, har det været centralt for os at understrege, at alle elevernes følelsesmæssige udmeldinger er valide. Når eleverne tør at dele deres følelser, modnes de og kan dermed heller ikke fejle, da øvelsen ikke er sammensat, så den ændrer eller 'dømmer' elevernes oplevelse af deres minde. Med andre ord har det været vigtigt for os at understrege, at øvelsen ikke har et facit. Core-Memory aktiviteten er et bud på, hvordan eleverne kan *styrke deres selvværd og tro på egne evner* (Sommer, 2020).

En pointe, som flere af eleverne kommer med under interviewet er, at emnet gør, at de tør sige mere i engelskundervisningen. Eksempelvis siger en af eleverne følgende:

Jeg føler også ofte at når der er sådan et overordnet emne i skolen så det, at man siger, så skal man snakke om det og sådan noget og så er det enten rigtigt eller forkert. Så er der noget korrekt at sige og noget forkert at sige, fordi så er der sådan, altså ligesom i matematik 2+2 giver ikke fem det giver fire, der er ligesom et svar. Men med følelser der er det meget sådan noget, så er alt rigtigt, så alt det folk siger er rigtigt, så man er heller ikke nervøs for at sige noget forkert, fordi der er ikke noget forkert når det handler om en selv.”

(Fokusgruppeinterview 7.Y, 2024, 07:36).

Her nævner hun, at det er rart, at der ikke er et facit, og at man dermed ikke føler sig nervøs over at sige noget forkert. Dette knytter sig til Sommers princip om, at indføre opgaver, der har flere rigtige svar (Sommer, 2020).

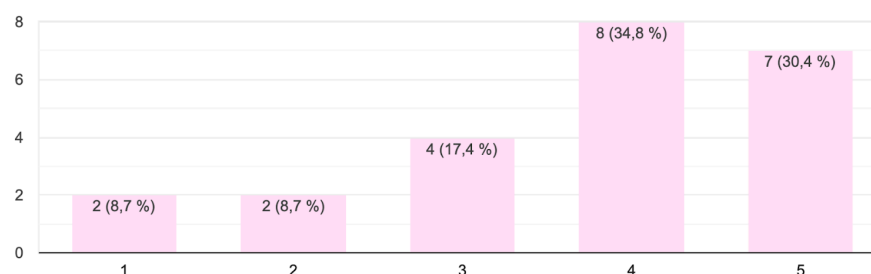
Det princip har dannet grundlaget for meget af vores undervisning. Formålet var, at vi ved at udvikle et forløb, der er centreret om elevernes egne oplevelser, følelser og holdninger, kunne understøtte/opbygge en “vi vover og vi tør fejle”-kultur (Ibid.).

Her kan man også kigge på begrebet *psykologisk tryghed*. Det begreb dækker over evnen til at skabe, sikre og trygge sociale rum for personlig udfoldelse og ytringer uden frygt for f.eks. latterliggørelse, diskrimination eller eksklusion (Edmondson, 1999). Begrebet udvider forståelsen af trivsel fra et individuelt anliggende til et socialt anliggende og motiverer eleverne til at skabe rammer og plads til hinanden. Eleven udtrykker, at hun ikke var bange for at ytre sig og viser dermed tegn på at føle psykologisk tryghed.

I forhold til psykologisk tryghed er kompetenceområdet relationsarbejde ligeledes essentielt at inddrage. Vi var i vores undervisningsplanlægning særligt opmærksomme på relationsarbejde, som en essentiel del af dette forløb. Vores relationer til eleverne og elevernes relation til os som lærere bliver her en form for forudsætning for elevernes faglige udbytte i og med, at de skal føle sig trygge til at snakke med os og andre og potentielt dele sårbart indhold.

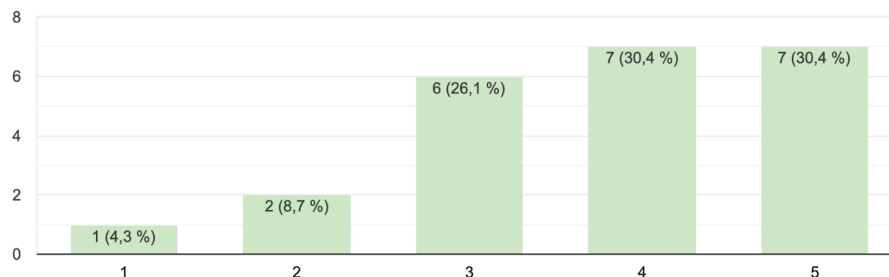
For at få et nærmere indblik i, hvor trygge eleverne følte sig, spurgte vi dem, hvor trygge de havde været ved at dele deres minder med klassen under core-memory aktiviteten. Vi tager udgangspunkt i denne, da det er en aktivitet, der involverer korte fremlæggelser for hele klassen.

Hvor tryk følte du dig ved at dele mine minder med klassen under Core-memory aktiviteten?
23 svar



(Diagram 3, Spørgeskema 7.Y, 2023).

Hvor tryk følte du dig ved at dele mine minder med klassen under Core-memory aktiviteten?
23 svar



(Diagram 4, Spørgeskema 7.X, 2023).

Ud fra de ovenstående grafer tyder det på, at de fleste elever fra både 7.Y og 7.X, følte en høj grad af tryk under aktiviteten. I begge klasser vurderer størstedelen af eleverne, at deres niveau af tryk er på fire eller fem, hvoraf fem er det højeste. Dette kommer også til udtryk i både interviews og spørgeskemaet, hvor flere af eleverne giver udtryk for, at de er blevet mere komfortable med at snakke engelsk foran andre. Dog er det også vigtigt at bemærke, at ikke alle eleverne føler sig tryk under øvelsen, hvilket kan skyldes mange forskellige årsager. Her kunne vi med fordel have stillet eleverne et uddybende spørgsmål om, hvorfor de har placeret sig som de har gjort på skalaen. Dermed havde vi både fået svar på, hvorfor de følte sig tryk og mindre tryk, og i den forbindelse få et dybere indblik i deres tanker om både øvelsen og ikke mindst deres standpunkt, når det kommer til at snakke engelsk foran klassen.

I forlængelse heraf, benytter vi begrebet *flourishing*, som er evnen til og følelsen af at udnytte sit fulde og individuelle potentiale (Seligman, 2010, s.233-234). Begrebet lægger op til, at eleverne kan udtrykke deres individualitet og forskelligheder i stedet for at stræbe efter konformitet. En af eleverne udtaler: "(...) jeg kan mærke jeg udviklede mit engelske sprog. Også min sådan "confidence" når jeg står deroppe og snakker, jeg er meget mere sådan, fordi man også har hørt alle andres sprog, så får man meget idéer til nye ord og sådan noget." (Fokusgruppeinterview 7.Y, 2024, 03:32). Eleven nævner her, at hun i takt med at hun udviklede sit engelske sprog, også følte sig mere selvsikker. En årsag kan, som hun selv kommer ind på, være, at det er mindre skræmmende, når man ser sine klassekammerater i samme situation. Hermed får eleverne mulighed for, at kunne bruge hinanden som støtte, da de ikke er alene om at skulle sige noget foran hele klassen, men alle skal igennem det. Hun

taler i dette eksempel også ind i, at man som følge af at være mere selvsikker og ved at drage inspiration fra andre, tør udtrykke sig selv mere (Seligman, 2010, s.233-234).

I den forbindelse udtaler en anden elev også at: *“Altså jeg vil sige, at jeg har lært ved at tale engelsk foran alle, selvfølgelig nogle nye ord om f.eks. forskellige følelser. Men jeg vil også sige, at jeg har lært at sådan turde tale engelsk foran klassen, det har været meget rart.”* (Fokusgruppeinterview 7.Y, 2024, 03:57). Her giver eleven udtryk for, at han er blevet mere sikker i at turde deltage mundtligt i engelskundervisningen. I forbindelse med, at begge elever her nævner, at de tør mere, viser det også tegn på, at de *tror mere på egne idéer* og dermed tør at udtrykke deres tanker og holdninger (Sommer, 2020).

Som en del af projektet ønsker vi i forlængelse af forløbet om følelser, ikke kun at fokusere på elevernes faglige kompetencer og udvikling, men også deres sociale og følelsesmæssige. Her inddrages forfatter, psykolog og videnskabsjournalist Daniel Golemans begreb om *emotional intelligence* der defineres som forståelsen af at intelligens ikke kun er numerisk eller verbal, men også omfatter evnen til at afkode og håndtere egne og andres følelser (Goleman, 2000, 2023). Begrebet er inkluderende, styrkende og motiverende for elever, som kan føle sig mindre stærke rent fagligt, idet det introducerer en ny måde at være ”intelligent” på. Elevernes intelligens og udbytte af aktiviteten bliver her i stedet målt på deres evne til at udvise empati og sympatisere med deres klassekammerater, når de fortæller om et minde.

Som en del af spørgeskemaundersøgelsen i slutningen af praktikforløbet, spurgte vi eleverne: *“Hvad har du lært mens vi har været her?”*. Altså et rimelig bredt spørgsmål, som eleverne i bund og grund kunne tolke, som de ville. Hertil svarede to elever følgende: *“Jeg er begyndt at gå mere op i min skole og lægge mærke til, hvordan mine klassekammerater har det.”* og *“jeg har lært at give komplimentér til folk jeg ellers ikke er så meget sammen med og jeg syntes at det virkelig gjorde indtryk på mig, når folk jeg ikke altid er sammen med mig, gav mig komplimenter”* (Spørgeskema 7.Y, 2023).

De elever udtrykker her på hver deres måde, at deres *emotional intelligence* har udviklet sig gennem praktikperioden. Ud over forløbet om følelser i engelskundervisningen, havde vi også 7.Y i klassens time. Her afprøvede vi første dag en øvelse med dem som vi kaldte 'kompliment cirklen'. Alle eleverne havde hver især skrevet tre komplimenter ned på små papirlapper, som vi efterfølgende kom i en skål. Herefter stillede vi os i en cirkel på gangen, og eleverne trak så skiftevis en seddel fra skålen, læste komplimentet højt, og gav det til en klassekammerat. Denne øvelse benyttede vi til at styrke vores relation til os og eleverne

imellem og opsætte trygge rammer, når de skulle dele deres følelser og muligvis mere personlige oplevelser. Ydermere var formålet med denne øvelse ligeledes, at den skulle bidrage til at *styrke selvværd og tro på egne idéer og opbygge en 'vi vover, og vi tør fejle'-kultur* (Sommer, 2020).

Som nævnt arbejder vi en del med at skabe *legende kreative processer og bringe legesygen og fantasien ind i klassen*, i håb om, at det kan bidrage til at styrke elevernes mundtlige/kommunikative kompetencer (Sommer, 2020). Det er især core memory-aktiviteten et eksempel på. Da vi spurgte eleverne, hvad der har fungeret godt, kom svar som: *"At vi ikke altid har siddet på vores plads hele timen og at vi har lavet meget varierende ting. jeg syntes det er fedt vi har lavet mange lege omkring det emne vi har haft om så vi ikke bare sidder på skærmen hele dagen."* (Spørgeskema 7.Y, 2023).

Denne legende læringstilgang er noget, der formentlig har fanget eleverne og haft en positiv virkning på deres motivation. Til trods for at eleven ikke eksplicit i dette citat nævner, at denne tilgang har bidraget til kompetencer, ser vi på deres andre svar fra både interviews og spørgeskema, at det på den ene eller anden måde har understøttet en faglig udvikling.

Svarene tyder også på, at øvelserne har givet eleverne en følelse af psykologisk tryghed; det er okay at give andre komplimenter, og de oplever at være mere selvsikre, når de stiller sig op foran andre.

Hvad har du lært, mens vi har været her?

- En del nye engelske ord
- jeg kan sige bedre hvordan jeg har det og lidt mere engelsk
- jeg har lært at tale højt over for klassen på engelsk f.eks. og det gør jeg føler mig mere selvsikker når jeg fremlægger
- Jeg har lært at beskrive mere også er jeg også blevet bedre til at sige noget foran klassen.
- hvordan man udtaler sine følelser på engelsk og dansk. men ikke bare der jeg har lært alle mulige ord på engelsk som jeg ikke kendte. og de gjorde på en mega fed måde.
- jeg har lært at tale bedre engelsk og jeg har også lært nogle nye udtryk i engelsk.
- Jeg er begyndt at gå mere op i min skole og ligge mærke til hvordan mine klassekammerater har det.
- I engelsk har jeg virkelig lært at tale foran klassen. Jeg synes det var grænseoverskridende inden i kom.

(Ibid.).

Som det ses på det udvalgte uddrag fra spørgeskemaet ovenfor, udtrykker mange af eleverne, at de både har lært nye engelske ord og er blevet bedre til at snakke foran andre. Det tyder på,

at en del af eleverne gennem den legende læring har fået styrket deres mundtlige/kommunikative kompetencer.

7.3 Del 3: Vejen til kommunikation

I dette afsnit præsenteres empiri fra vores afprøvning af undervisningsforløbet "*Let's talk about feelings*", empiri fra observationen af en dobbeltlektion, samt fokusgruppeinterviews med eleverne selv. Vi ønsker her yderligere at analysere, hvorvidt vores implementerede tiltag om læren om følelser via den *legende læringstilgang*, jf. Del 2, har bidraget til at styrke elevernes mundtlige/kommunikative og kompetencer i engelsk.

I udarbejdelsen af forløbet stillede vi os selv følgende spørgsmål: Hvilke engelskfaglige mundtlige-/kommunikationsstrategier skal tages i brug for at facilitere samtaler om følelser?

Grundtanken bag engelskfaget er ifølge Børne - og Undervisningsministeriets Faghæfte for Engelsk, blandt andet: "*Eleverne skal udvikle deres nysgerrighed og bevidsthed om engelsk sprog og kunne vælge egnede sproglærings- og kommunikationsstrategier som grundlag for fremmedsprogsindlæringen.*" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, stk. 1, s.7). Dette formål for engelskfaget forudsætter, at eleverne skal være bevidste om de mundtlige/kommunikative strategier der findes. Ydermere, skal eleverne som del af engelskfaget: "*(...)arbejde med emner, der belyser, hvordan mennesker tænker og lever i den engelsktalende verden (...)*" (Ibid, stk. 3) Dette uddrag taler ligeledes ind i vores begrundelse for valg af emnet. Elever udsættes i vores optik for adskillige følelsesmæssige tilstande på forskellige platforme som Instagram og TikTok, og området mental sundhed kan være vanskeligt at navigere i. Derfor anerkender vi først og fremmest vigtigheden af at etablere et fælles sprog for at diskutere følelser i klassen. Vi ser et stort potentiale i at give eleverne et autentisk sprog om følelser, som del af deres alsidige udviklingsproces i skolen jf. (Ibid, stk. 2). Et emne om '*Følelser*' kan være en oplagt mulighed til både at sikre deres evne til at udvælge sproglærings- og kommunikationsstrategier, såvel som at træne deres følelsesmæssige, sociale og kognitive tilstande. Vi er opmærksomme på, at eleverne kan have svært ved at se de samme fordele som os og kan betragte det som irrelevant eller svært at udtrykke eller identificere en følelsesmæssig tilstand på engelsk.

For at undgå dette, kom vi med initiativet om at teste relevansen af Disney-filmen *Inside Out* fra 2016 i de to 7. klasser, og på den måde få eleverne til at bruge karaktererne fra filmen som udgangspunkt for at identificere, hvilke følelser de oplever dagligt. Her var det særlig vigtigt for os med lige præcis 7. årgang at opstille nogle specifikke færdigheds- og vidensmål

omkring hvert mundtligt og kommunikativt element fra engelskfaget, som vi træner elever i som del af vores forløb (Bilag 3). Med de mål for øje med håb om at kunne etablere et fælles sprog for at diskutere og identificere deres følelser, gennemførte vi lektionen: 'Følelssynonymer'. Lektionen startede som en generel diskussion, hvor vi fastlagde elevernes forhåndsviden og ordforråd om følelser. Vores antagelse var, at eleverne muligvis kender nogle af ordene på forhånd, men samtidig lærer nogle nye.

For at komme tilbage til vores tidligere nævnte engelskfaglige strategier til at facilitere elevernes udvikling af deres mundtlige og kommunikative kompetencer, deles analysen yderligere op i tre underafsnit for at gå i dybden med hver strategisk funktion. Her er vores hensigt at træne eleverne i: *'Language acquisition & strategies for expanding vocabulary'*, *'The components of the communicative classroom'* og *'cooperative learning strategies'*. Via arbejdsmetoder som disse kan vi enten genopfriske og- eller lære eleverne hvilke ord og vendinger de med fordel kan benytte sig af, hvis de i givne hverdagssituationer skal udtrykke, hvordan de har det eller har haft det.

I forlængelse af dette er det derfor vigtigt at se på, hvilke ordforrådsstrategier vi har trænet eleverne i.

7.3.1 Language acquisition strategies for expanding vocabulary

Vi lærer vores modersmål ved at gentage ord og fraser, som vi hører i vores omgivelser. Med de automatiserede faser bliver vi i stand til at kommunikere flydende og korrekt på vores modersmål med stor hastighed (Johnson, 2008, s. 102-106).

Vores forløb rummer og accepterer mulighed for at gemme sig og besvare aktiviteter og kommunikative øvelser med svar som: "I don't know" eller "I don't feel like expressing myself at the moment". Derfor har vi i vores undervisning lagt særlig vægt på tre ting:

- Lær principperne for følelsesmæssig intelligens - lær eleverne, hvordan de kan rumme og støtte hinanden.
- Tag temperaturen på det pågældende klassefællesskab. Iscenesæt rammerne for et godt klassefællesskab hvor alle følelser, oplevelser mm. kan udtrykkes og/eller modtages på en støttende måde.
- Giv eleverne et ordforråd om følelser og sprogtilgængelsesstrategier, der gør dem i stand til at kommunikere om følelser.

Som led i sidstnævnte gennemfører vi som præsenteret under praktikken en lektion om synonymmer. Her finder vi, i fællesskab med eleverne, synonymmer til de fem følelser fra filmen 'Inside Out': Happy, sadness, anger, disgust og fear.

Dette lagde vi vægt på for at teste elevernes allerede tilegnede ordforråd og tilføje nye ord til ordforrådet. Efterfølgende underviste vi eleverne i forskellige strategier, der kan bruges, når man udvider sit ordforråd. Det var her vigtigt for os at give eleverne nogle midler, de kan trække på både under forløbet, men også fremover.

Sprogforsker Stephen Krashen påpeger, at sprogtilegnelse sker, når elever udsættes for sprog, der ligger lige over deres nuværende niveau af færdigheder (Krashen 1982, som citeret i Johnson et al 2008: 78-97). Ifølge denne hypotese skal eleverne modtage forståelige input, hvilket betyder, at de kan forstå betydningen af det sprog, de udsættes for (Ibid.). Der bør ikke være bevidst fokus på sproglig form, og sproglige former 'samles op' i stedet for aktivt at terpes. Så hvis eleverne kun bliver eksponeret for målsproget i skolesammenhænge, får de muligvis ikke tilstrækkeligt forståeligt *input* til at lette sprogtilegnelsen.

Ydermere understreger den sociokulturelle teori af Lev Vygotsky vigtigheden af social interaktion i sprogtilegnelsen, da sprogindlæring ifølge Vygotsky sker gennem interaktioner med andre og især med mere vidende individer (Cameron, 2001, s.6). Den pointe understreges også i det følgende, at nogle af eleverne trives med og efterspørger tiltagende svære opgaver.

Undervejs lagde vi også stor vægt på at inkludere mange mundtlige/kommunikative aktiviteter for at give eleverne gode muligheder for at bruge sproget og derigennem støtte deres tilegnelsesproces.

Som det også kan ses i analysens anden del, giver flere af eleverne i deres evaluering af forløbet udtryk for, at de har lært nye ord til at beskrive deres følelser. Ydermere nævner to elever under fokusgruppeinterviewene også at: *"I stedet for at sige "hungry" arbejdede vi f.eks med at sige "starving" nogle lidt mere komplicerede ord"* (Fokusgruppeinterview 7.X, 2024). Her ser vi tegn på, at nogle af de ord og det sprog, der blev introduceret undervejs i forløbet, måske har været over elevernes startniveau. Dog udtrykker elever fra den ene af klasserne også, at de ønskede at blive mere udfordrede med ytringer som: *"Altså i forhold til det med engelsk, kunne I måske godt hæve niveauet lidt."* (Ibid.). En anden elev kommer i forlængelse heraf med forslaget *"Måske bruge ordene i en 'sentence' som, da når nu vi nu fandt de ord på tavlen for f.eks 'happy' og alle dem, så bruge dem i nogle sætninger."* for at bruge ordene yderligere og fremme forståelsen af dem (Ibid.).

7.3.2 The components of the communicative classroom

Da vi arbejder med kompetenceområdet *mundtlig kommunikation* består forløbet som nævnt også af en del mundtlige/kommunikative aktiviteter. Vi har i den forbindelse jf. arbejdet med udvalgte kompetencer fra teorien om det kommunikative klasserum: *Strategisk kompetence* og *at tale flydende* (Hedge, 2006).

Fokus på disse kompetencer opstår, da det vigtigste for os som nævnt er, at eleverne interagerer og producerer mundtligt *output*.

Vi er dermed mere interesserede i, at de bruger deres eksisterende sproglige ressourcer til at få sagt noget, der ikke nødvendigvis er fuldstændig korrekt, end slet ikke at sige noget.

Dette kaldes som del af anden forskning i sprogtilægnelsesstrategier i engelsk, at eleverne som del af en løbende sprogtilægnelsesproces gennemgår en intersprogsudvikling. (Holmen og Laursen, 2000, s. 45). Intersproget er ikke at betegne som et fuldendt og perfekt sprog, men som et "sprog på vej" (Gregersen, 2023).

Her er blandt andet lektionen om synonymy og ordforrådsstrategier tænkt som et middel til at understøtte elevernes udvikling af især den strategiske kompetence, da de her får noget af det nødvendige sprog, som de senere skal bruge, samt metoder til at tilegne sig nyt sprog.

Som følge heraf, giver forløbet mange muligheder for, at eleverne interagerer og producerer *output*.

Når man arbejder med sprogtilægnelse, er der tre centrale koncepter: *Input*, *interaction* og *output*. *Input* er det, den lærende modtager fra kommunikation. *Interaction* indebærer både *input* og *output* og er den udveksling, der finder sted mellem de kommunikerende. *Output* er det sprog, eleverne selv producerer (Johnson, 2008, s. 85-92).

Det tyder på, at eleverne har en positiv reaktion på de mange muligheder for at tale engelsk.

"Altså jeg lærte i hvert fald på engelsk i engelskundervisningen ret mange nye ord om følelser og så synes jeg også det var rigtig dejligt ligesom at få talt lidt engelsk fordi det er ofte at man skriver engelsk eller læser engelsk, men det er ikke så tit man sådan taler engelsk." (Fokusgruppeinterview 7.Y, 2024, 01:27). Denne elev nævner, at de oftest læser eller skriver engelsk, men ikke får snakket særlig meget. Hun var derfor glad for at få øvet sine mundtlige kompetencer noget mere. Eleven nævner også, at hun har lært en del nye ord, og det kan ud fra hendes formulering tolkes, at disse hænger ekstra godt fast, da hun har fået mulighed for at bruge sine mundtlige kompetencer til at lære dem.

For at stilladsere de øvelser, der som core-memories aktiviteten jf. analysedel 2 kræver, at eleverne skal præsentere noget for hinanden, beder vi dem inden præsentationerne om at skrive det de vil sige ned (Gibbons, 2015, s. 15-16). Dermed har de muligheden for at støtte sig til deres noter eller læse direkte højt, hvis de er mere komfortable med det. Selvom eleverne læser højt, producerer de stadig mundtligt output, og har undervejs i forberedelsesprocessen også kunne interagere med os eller hinanden for at finde de rigtige ord og derigennem også trænet deres mundtlige/kommunikative kompetencer.

Her kommer valget om at fokusere på *strategisk kompetence* og *fluency* igen ind i billedet. Eleverne motiveres til og anerkendes for at tage forskellige vinkler på core memories, f.eks. at beskrive situationer, der fremkalder forskellige følelser: "Think of a situation from growing up that made you feel like a star" eller vurdere andres dagsform "What is different about him/her today". Her er det som lærer også vigtig at gemme "korrekturtrangen" væk og i stedet lade samtalen flyde frit og parafrasere i stedet for at rette.

Udover de jf. to benyttede komponenter for kommunikation, erfarede vi, at vi med fordel også kunne have benyttet den lingvistiske kompetence. Beder vi eleverne om, som del af forløbet, at bruge sproglige vendinger som "*I am happy*", "*I had been nervous*" m.m. er der væsentlige fordele i at undervise dem i de grammatiske former, der danner grundlaget for formuleringen af disse følelsesmæssige udmeldinger. Følelsesmæssige tilstande betegnes grammatisk som adjektiver og eleverne skal kende reglerne for adjektivernes bøjning. For at beskrive følelsesmæssige tilstande kunne vi derfor have repeteret, at man på engelsk bruger bøjninger af udsagnsordet "to be" + et adjektiv – i dette tilfælde en følelse.

Herunder skal eleverne vide at det i 1.person ental hedder eksempelvis: "*I am happy*", "*You are happy*", "*He is happy*" og at adjektivet ikke ændres. Dog skal de også være opmærksomme på adjektivernes bøjning. Eksempelvis her, hvor 'happy' bruges i førnutid: "*I have been happier than I was last week*". Her ændrer adjektivet endelse og gradbøjes i positiv, komparativ og superlativ, herunder: *happy, happier, happiest*.

Eleverne benyttede i deres udmeldinger fraser som: "*I was very happy when I went to France.*" (Videoobservation 7.Y, 2023). Her udviser eleven kendskab til bøjningen "To be" og benytter sig også af adjektivets rigtige grundform. Denne udmelding anså vi som en indikator for, at elevernes niveau på engelsk afspejlede nogle af deres lingvistiske kompetencer, og at de var kompetente nok til at lave sætningskonstruktioner som disse i 7.klasse.

Samtidig er det en god anledning til at udvide ordforrådet ved at eleverne til at finde ord, der tilføjer nuancer til basale følelser som ”happy”, fx ”glad”, ”joyful”, ”free”, ”smiling inside”. Ligeledes når eleverne skulle bruge bøjninger af udsagnsordet ”to feel” + et adjektiv, sagde en elev: *”When I’m skiing I don’t feel my højdeskræk”* Eleven viser her kendskab til bøjningen af ”to feel” og en forståelse af at bruge den korrekte bøjning i forhold til udsagnets tid (Ibid).

7.3.3 Cooperative Learning strategier

For at træne elevernes mundtlige/kommunikative kompetencer yderligere, samt deres følelsesmæssige intelligens benytter vi en kombination af to CL-strukturer: ‘Think-write-Round Robin’ og ‘Inside-outside circle’ (Kagan, 2010, s. 1 & 3) (Bilag 6).

Som del af CL-strukturen får eleverne en række spørgsmål, som de skal besvare skriftligt f.eks. *”What qualifies a good friend”* og *”Who do you talk to when you are feeling sad?”*.

Efter de har svaret på spørgsmålene, går vi ud på gangen, hvor eleverne danner en inder- og en ydercirkel. Den de står overfor, er deres makker. Vi beder dem om, at svare på ét spørgsmål af gangen. Når de hver især har svaret på spørgsmålet, giver vi interaktionen et relationelt og anerkendende fokus, ift. at eleverne efter hver især at have svaret på spørgsmålet, skal give hinanden et kompliment. Herefter går ydercirklen én gang til højre, når vi råber ”Shift” og møder en ny makker. Dette fortsætter til alle spørgsmål er gennemgået.

Vi observerer ud fra elevernes svar, at modtagelsen af øvelsen er blandet. Alle eleverne virker til at forstå konceptet og deltager aktivt i strukturens rammer, men når det kom til udvekslingen af deres svar, bliver vi gjort opmærksom på, at øvelsen kun til dels havde den forventede effekt.

På den ene side evnede størstedelen af eleverne at tage øvelsen, strukturen og deres makkers input seriøst. Eleverne kom bl.a med svar til spørgsmålet: *”What qualifies a good friend”* følgende: *”A good friend is someone that listens to you. Also loyal and someone you can have fun with and enjoy being around”* efterfulgt af komplimentet *”You are one of my best friends”* (Observation 7.Y, 2024).

På den anden side bærer nogle af elevernes svar præg af, at vi med fordel kunne have struktureret og stilladseret øvelsen bedre. Dels fordi øvelsen gennemføres et par måneder efter, at vi sidst har undervist eleverne med dette mentale trivsels fokus, men også fordi deres individuelle besvarelser påvirkes af sidemakkeren i klassen. Her refererer vi særligt til at elevernes sidemakkere i nogle tilfælde er deres gode venner, og besvarelserne blev lavet i

grupper eksempelvis: *"I am Batman"* som svaret på "Who do you talk to when you are sad" (Ibid).

Dette taler også ind i, at nogle af spørgsmålene var for svære for eleverne at tage stilling til og de derfor tyr til humor som forsvarsmekanisme.

8. Diskussion

Der er mange faktorer, som har betydning for lærings - og udviklingsmiljøet. I undervisningssammenhæng har vi derfor ud fra vores analyse fundet frem til to betydningsfulde syn på undervisning i følelser.

Det ene syn omhandler en accepteret, nuanceret dimension af, at selvfølgelig skal følelser have lov til at være der. Følelser er en del af hvem vi er som mennesker. I klasseværelset har man sine følelser med på arbejde - Man er klassens lærer, men man er også sig selv. Som cand.psych og formand for foreningen Børns Livskundskab Helle Jensen fremhæver i sin håndbog *"Nærvær og empati i skolen"*: *"Jo flere sider man kan anerkende hos sig selv og den anden, jo mere autentisk og nærværende bliver relationen, og dermed styrkes også muligheder for en konstruktiv relation, der kan virke udviklende for alle parter."* (Jensen, 2014,s. 22).

Det andet syn derimod dækker over et mere kompliceret problemfelt. Når det gælder undervisning og skolegang, skal man i undervisningssammenhæng kunne regulere sine følelser. Konflikter og episoder fra frikvarteret tager man op efter timen og i klassens time, men som vi ofte har observeret, har konflikter og episoder stor indflydelse på den enkeltes læringsparathed. I skolen kan man ikke bare trække sig, når det passer en. Det at trække sig - uden årsag eller forklaring - bliver pludselig ofte genstand for en undren, fortolkning og skal give anledning til en forklaring fra elevens side. Det eneste sted man på en skole kan 'flygte' hen er eksempelvis at gå ud på gangen, i skolegården eller toilettet, og gør man det uden at bede om lov, bliver man hentet igen. Skolen er et rum for læring og følelserne får sjældent lov at have den plads, de fortjener. Hvis følelserne skulle have den tid og plads, de kræver, risikerer vi så at tage plads fra læringen? Sættes det op imod den indsamlede empiri fra interviewet med læreren fra skolen på Frederiksberg peges der på følgende:

"Det er meget paradoksalt, men de følelser dér, fordi på den ene side er folkeskolen et dannelsesprojekt. Følelserne er i høj grad en del af det at være ung og dét at lære og forme

den her relation er også super vigtig. (...) Vi har en meget flad organisationsmodel - Vi er i Danmark, hvor man er på fornavn med lærerne og er i øjenhøjde med eleven og så videre. Det ligger jo lidt op til, at vi ser følelserne hos hinanden og respekterer dem på samme tid. Derudover skal vi jo lære noget, og så på en eller anden måde fortrænge de der følelser i et læringsrum, (...) altså vi skal skrue ned for det. Det nytter ikke noget, at eleverne plaprer løs med subjektive oplevelser og delagtiggør, altså 24 elever, der delagtiggøre mig i nogle personlige subjektive vurderinger af alt muligt hele tiden. Det er ikke fremmende for læringen, og det er faktisk heller ikke relevant altid at dele sine følelser i et givent læringsrum. Så det er et stort paradoks med de følelser der“ (Interview med lærer, 2024,15:08 - 17:10).

Her er vi fremme ved et af de centrale diskussionspunkter om inddragelse af mental trivsel i undervisningen: Hvor langt kan en lærer gå, før man overskrider en faggrænse? Hvornår begynder man på et terapeutisk arbejde eller at åbne for diskussioner, som er for sårbare til at de kan rummes i et klasseværelse og nærmere hører hjemme i PPR kontekst. Emnet ”mental trivsel” indebærer en risiko for at udstille elever eller fremkalde følelsesreaktioner. Den grænse bør lærere være meget opmærksomme på ikke at overskride. Det er en af grundene til at nogle af de lærere, vi har talt med, er tilbageholdende med at kaste sig over emnet. Deres forbeholdenhed er værd at lytte til. Men samtidig så vi dog også et behov og lyst til at snakke om følelser på trods af kollegaer og lederes bekymring for enten sårbarheden eller manglende faglighed.

Alt i alt er der efter vores opfattelse tre typer risici, som lærere bør styre uden om:

- At gøre enkelte elever til ”cases” som andre i klassen skal forholde sig til. Hvis samtalerne bærer i den retning, skal der gribes ind og lukkes ned.
- At ”amatørdiagnosticere”, dvs. at anvende begreber fra mental sundhed værktøjskassen uden at have tilstrækkeligt fagligt grundlag.
- At være normativ og påduttende ift. hvilke følelser der er ”de rigtige” i en given situation.

Vi er med dette projekt blevet klar over disse forbehold og har undervejs forholdt os selvkritisk til didaktiske valg og hensigten med forløbet. Vi har designet et undervisningsforløb om mental trivsel. Vi har bevidst holdt de valgte ”cases” på et niveau som alle kan rumme og ikke føler sig udstillet af. Vi har valgt engelskfaglige kommunikative komponenter og CL strukturer, der fremmer empati og meningsdannelse frem for

individualisering og fejlfinding. Vi har undersøgt og analyseret elevernes reaktioner og fået både elev- og lærerperspektiver på værdien – og vanskelighederne - ved at tale om mental trivsel.

9. Konklusion

At inddrage mental trivsel i engelskundervisningen er en rejse ud på den tynde is. Der er betydelige gevinster i forhold til klassens og den enkeltes trivsel: Eleverne får et sprog og begrebsapparat, som de kan bruge livet igennem. Mental trivsel iscenesættes som et emne, man kan tale om, uden at det er skamfuldt – og som en udfordring der kan ”gøres noget ved”. Men inddragelse af mental trivsel i engelskundervisningen er en fin balancegang. På den ene side kan styrkede sproglige kompetencer være værdifulde både for den enkelte og for fællesskabet. På den anden side må klasselokalet ikke udvikle sig til et terapilokale.

Vi har i dette bachelorprojekt bevæget os ud i nyt land. Vi har ikke fundet alle svarene, men har fundet relevante begreber, veje og metoder, som kan hjælpe lærere, der ønsker at medvirke til at styrke elevernes kognitive, faglige og sociale udvikling – uden at overskride faggrænser eller vige fra engelskfagets kompetencemål.

Det er vores forhåbning, at dette projekt bliver en potentiel øjenåbner for lærerens funktion og evne til at identificere elevernes mentale og følelsesmæssige oplevelse(r). Som vi ser det mangler der mangler generel viden om, hvordan man ”taler om følelser” i klasseværelset, samt fælles mål og undervisningsmateriale til bedre at kunne forstå den enkelte elev som del af et klasse – og læringsfællesskab.

Behovet er lysende klart: Debatten om mistrivsel er overfyldt med alarmerende udsagn og statistikkerne peger den forkerte vej. Men det er ikke nok at måle, at lave specialforløb for særligt udsatte elever eller at overlade emnet til PPR eller privatsfæren. Vores ønske er at undersøge, hvordan man som lærer - i praksis og i en almindelig undervisningskontekst - kan styrke den enkelte elev, men også den enkelte elev som del af et klassefællesskab. Vi har set elevernes positive reaktioner på at tale om emnet og modtaget råd og idéer til endnu mere effektive forløb. Det forudsætter mere udviklede, konkrete og effektive metoder og lærerkompetencer på feltet. Der er risici og faldgruber, men gevinsten er til gengæld tydelig, når det lykkes: Lærerne kan medvirke til at gøre eleverne til ”kaptajner på deres eget skib”

ved at lære dem at læse søkortet og give dem kompetencerne til at føre skibet gennem rørte vande.

10. Perspektivering

I denne opgave har vi undersøgt, hvordan vi som engelsklærere kan forstå, identificere og imødekomme behovet for mental trivsel i 7. klasse og hvilke tiltag og initiativer, der gennem en legende læringstilgang kan implementeres i engelskundervisningen for at styrke elevernes mundtlige/kommunikative kompetencer. På baggrund af projektets fund kunne det være relevant at undersøge, hvordan man kan optimere det afprøvede undervisningsforløb. Her kunne man med fordel kigge nærmere på hvilke andre engelskfaglige teorier, der kan tages i brug, for yderligere at styrke elevernes mundtlige/kommunikative kompetencer.

Ydermere kunne man i den forbindelse diskutere, hvor meget man i en undervisningskontekst kan gå i dybden med emnerne følelser og mental trivsel, uden at der forekommer lærerprofessionel udspændthed.

Sidst men ikke mindst, kunne det være spændende at supplere projektet med unges brug af diagnoser som et "anker" til bedre at kunne forstå sig selv og sine handlinger.

Litteraturliste

Bøger

Aagerup, L. & Willaa, K. (2024). Lærerenes undersøgelsesmetoder. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Bjørndal, C. (2003). Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning. Forlaget Klim. 2. udgave, 1. oplag. Aarhus.

Brinkmann, S. (2016). *Diagnostic Cultures: A Cultural Approach to the Pathologization of Modern Life. Chapter 1 – Introducing the Concept of Diagnostic Cultures. Chapter 2 – Psychiatric Diagnoses as Epistemic Objects.* Aalborg Universitet, Denmark. Routledge.

Cameron, L. (2001). Ch1: Children learning a foreign language. In: Teaching languages to young learners. Cambridge University Press. Cambridge.

Gibbons, P. (2015). Chapter 1: Scaffolding language and learning. In: Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. 2nd ed. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Goleman, D. (2000). Følelsernes intelligens. Gyldendal Business.

Hadfield, J., & Hadfield, C. (2008). Focus on speaking. In: *Introduction to teaching English* (p. 105-109). Oxford: Oxford University Press.

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. udgave. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hedge, T. (2006). *The communicative classroom. I: Teaching and learning in the language classroom.* Oxford University Press.

Jensen, H., Gøtzsche, K., Pedersen, C. & Sælebakke, A. (2014). Nærvær og empati i skolen. Akademisk forlag.

Johnson, K. (2008). I *An introduction to foreign language learning and teaching* (pp. 78-79 & 102-106). London: Harlow: Pearson Longman.

Kagan, S. (1995). CL in the elementary ESL classroom. ERIC Digest, 13-14

Kagan, S. (2010) Kagan Cooperative Learning Structures for engagement. Kagan. KCL: TSC. Kagan Publishing.

Kagan, S. & Stenlev, J. (2006) Undervisning med samarbejdsstrukturer - Cooperative Learning. Kagan Publishing. Forlag: Malling Beck. Egmont. 1. udgave, 3. oplag

Katzenelson, N., Pless, M., & Goerlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præsentation og psykologisering. Om ny udsathed i ungdomslivet*. 1. udgave, 2. oplag. Ungdomsliv-serien, 12. Center for Ungdomsforskning. Aalborg Universitetsforlag.

Koushede, V. (2015). *For mental sundhed - et nyt perspektiv*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. 1. udgave, 1 oplag. Statens Institut for Folkesundhed, SIFs forlag. København K.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2015). *Observationsmetoden og dens former*. I: Deltagende observation. Hans Reitzels forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. 3. udgave, 4. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Løw, O. & Skibsted, E. (2012). Psykologi for lærerstuderende og lærere. 1. udgave, 2. oplag. Akademisk forlag.

Sommer, D. (2020). Leg: En ny forståelse. Samfundslitteratur. (s. 122 - 123)

Stone, J. & Kagan, S. (1994). Cooperative learning and language arts. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Wistoft, K. & Grabowski, D. (2010). Mental sundhed i skolen: Evidensbaseret grundlag for at fremme børns mentale sundhed. Forlaget Lundtofte.

Wistoft, K. (2012). Trivsel og selvværd: Mental sundhed i skolen. Hans Reitzels forlag.

Wistoft, K. (2019). Trivselsdiskurser. I: Sederberg, M. & Stolpe, M. (Red.), *Børn og unges trivsel: et tværprofessionelt ansvar*. Hans Reitzels Forlag.

Rapporter

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Faghæfte for Grundskolen - Engelsk* [PDF-dokument]. Hentet fra Emu.dk: Faghæfte - Fællesmål, læseplan og vejledning for faget engelsk. https://emu.dk/sites/default/files/202009/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2021). Folkeskolens udvikling efter reformen: En vidensopsamling om folkeskolereformens følgeforskningsprogram 2014-2018. Side 8. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/maj/210528-folkeskolens-udvikling-efter-reformen-en-vidensopsamling-om-folkeskolereformen.pdf>.

Due, P., Diderichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, M., Obel, C. & Sandbæk, A. *Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. København: Vidensråd for Forebyggelse. (2014) (Siderne-1-184) . www.vidensraad.dk Tilgået d. 22.02.2024

Eplov, F.L. & Lauridsen, S. (2008). *Fremme af mental sundhed - baggrund, begreb og determinanter*. Sundhedsstyrelsen. København.

Gentofte Kommune (2023). *Ungelivet på Tjørnegårdsskolen*. Nøgletal fra Ungeprofilundersøgelsen. Fælles om ungelivet. Sundhedsstyrelsen, Trygfonden. Gentofte Kommune.

Holm, L., & Laursen, H. P. (2000). Intersprog og intersprogsudvikling. I: *Andetsprogsdidaktik*. Dansk lærerforeningen. (s. 45-56)

Jeppesen, P., Obel, C., Lund, L., Madsen, K.B., Nielsen, L. & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år – forekomst, fordeling og forebyggelsesmuligheder*. (1. udgave) København: Vidensråd for Forebyggelse. (Siderne 1-359) www.vidensraad.dk Tilgået d.20.02.2024

Keilow, M., Holm, A., Bagger, S. & Henze-Pedersen, S. (2014). *Udviklingen af trivselsmålinger i folkeskolen - En pilotundersøgelse*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. København K.

Meilstrup C. B., Nielsen L., Nelausen, M. K., Kusier A. O., Hinrichsen C., Santini, Z. I. & Schou-Juul F. (2022). *ABC for mental sundhed – Mental sundhedsfremme for alle*. 1. udgave, 1. oplag.

Nielsen, L., Hinrichsen, C., Santini, Z.I. & Koushede, V. (2017). *Måling af mental sundhed. En baggrundsrapport for spørgeskemaundersøgelsen Danskernes Trivsel 2016*. Statens Institut for Folkesundhed, SDU.

Qvortrup, L., Qvortrup, A., Wistoft, K., Christensen, J. & Lomholt, R. (2020). *Nødundervisning under corona krisen: Et elev- og forældreperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag. Nationalt Center for Skoleforskning.

Sundhedsstyrelsen (2008, 10. august). *Mental sundhed og folkesundhed - effekt af interventioner til fremme af mental sundhed og forebyggelse af psykiske forstyrrelser blandt voksne - et kommenteret resumé*. København.

VIVE - Viden for velfærd. (2018). *Børn og unge i Danmark - Velfærd og trivsel 2018*. Det Nationale Forsknings - og Analysecenter for Velfærd. København K. Tilgået d. 08.02.2024

WHO (2014, 10. september). *Mental Health: a state of well-being*. Geneva: World Health Organization.

Tidsskrifter

Dansk Center for Undervisningsmiljø (2010). *Børneinterview - tre metoder til samtaler med børn*.

Edmondson, A. & Lei, Z. (1999). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organisational Behavior*.

Hedge, T. (2006). *The Communicative Classroom in Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.

Seligman, M. (2010, 7. oktober). “*Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions*”. The Tanner Lectures on Human Values. University of Michigan.

Wistoft, K., Christensen, J. H. & Qvortrup, L. (2020). Elevernes trivsel og mentale sundhed – hvad har vi lært af nødundervisningen under corona-skolenedlukningen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (7), American Psychological Association System, 7th Edition 40-65.

Internethenvisninger

Aarhus Universitet. (u.å.a) *Metodeguiden. Det uformelle interview*

URL: <https://metodeguiden.au.dk/om-metodeguiden> Tilgået d. 21.03.2024

Aarhus Universitet. (u.å.b) *Metodeguiden. Den kvalitative metode*.

<https://metodeguiden.au.dk/kvalitativ-metode>. Tilgået d.3.04.2024.

Aarhus Universitet. (u.å.c) *Metodeguiden. Den kvantitative metode*.

<https://metodeguiden.au.dk/kvantitativ-metode>. Tilgået d.3.04.2024.

Bech-Jørgensen, B. & Hastrup, K. (2014, 26. august). *Deltagerobservation*. Den Store Danske. Lex.dk. Tilgået d. 10.04.2024

<https://denstoredanske.lex.dk/deltagerobservation>

Børne- og undervisningsministeriet. (2023, 15. november). Trivselsmåling. Tilgået d. 18.05.2024

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/test-evaluering-og-skoleudvikling/trivselsmaaling>

Børne- og undervisningsministeriet. (2024, 29. januar). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Tilgået d. 18.05.2024.

<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2024/90>

Docter, P., & Del Carmen, R. (2015). *Inside Out*. Walt Disney Studios Motion Pictures.

Goleman, D. (2023). "Daniel Goleman. Psychologist. NYIT Bestseller. "Science Journalist.".

<https://www.danielgoleman.info/> Lokaliseret d. 27.11.2023

Gregersen, A. (2023, 4. januar). *Funktionel grammatik i franskundervisningen*. Emu.dk

<https://emu.dk/grundskole/fransk/det-kommunikative-og-funktionelle-sprogsyn/funktionel-grammantik-i?b=t5-t15-t3649> . Tilgået d. 15.05.2023

World Health Organization. (2024). Tilgået d.21.02. 2024.

https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1

Foredrag og oplæg

Wistoft, K. (2022, 31. januar). Trivsel og mental sundhed - sundhedspædagogik i skolen. Workshop skolesundhedsplejersken. Ikast-Brande. Karen Wistoft, professor, Dansk Institutet for Pædagogik og Uddannelse /Aarhus Universitet. Tilgået d. 18.05.2024

Wistoft, K. (2017, 14. september). *Trivselsdiskurser og de unge selv? NCS seminar trivsel 12-13 september 2017*. Tilgået d. 18.05.2024

Tidligere opgaver

Nielsen, Y. & Wedell-Wedellsborg, C. (2023). *Praktik 3 - Kompetencemålsprøve*. Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole. Praktikniveau 3.

Bilag

Bilag 1 – Interviewguide til elever

Introduktion til interviewet:	
Vi undersøger, hvorvidt der i dansk skolekontekst er et behov for undervisning, der fokuserer på mental trivsel. Vi undersøger hvorvidt følelser som del af en engelskfaglig kontekst afspejler en udvikling af elevernes mundtlige/kommunikative kompetencer.	Vi vil gerne snakke med jer om, hvordan I oplevede vores engelskundervisning og det at snakke om følelser/mental trivsel. Det er vigtigt, at I er ærlige, og siger hvad I mener. Anonymitet og fortrolighed
Informant introducerer sig selv	Navn, alder, by, klasse, fritidsaktiviteter
Refleksioner	Interviewspørgsmål
For at få en fornemmelse af elevernes læringsudbytte og udvikling. Hvilket udbytte har eleverne fået af den engelskundervisning vi har udført? Opfølgende: <ul style="list-style-type: none">Hvilke aktiviteter kan I huske har haft en effekt for jer?	Hvad kan I huske fra vores engelskundervisning? <ul style="list-style-type: none">Kan I give os et eksempel?Kan I huske, at I så filmen “Inderst inde”?Hvad virkede godt ved, at vi så den?
Har eleverne det nødvendige sprog og egenskaberne der krævedes for at kunne sætte ord på deres følelser? <ul style="list-style-type: none">Opfølgning: Hvilke følelsesordforråd har vi lært eleverne, som kan de huske?	Lærte I noget om følelser? <ul style="list-style-type: none">Kan I give os et eksempel? (Hint) bl.a. når man skulle uddybe, hvordan man havde det; ELABORATE Blev I mere trygge ved at snakke engelsk foran andre?
For at få en fornemmelse af elevernes modtagelighed og komfortabelhed med et til tider sårbart emne som følelser Har eleverne været komfortable med at gøre det i den udstrakte periode?	Hvordan var det for jer, at snakke om følelser? På en skala fra 1-10 <ul style="list-style-type: none">Uddyb
Synes eleverne der er behov for at snakke om følelser i et klasserum?	Har I lyst til at snakke mere om følelser og mental trivsel i skolen? <ul style="list-style-type: none">Hvorfor/hvorfor ikke?
For at få en fornemmelse af elevernes relationer til lærere (graden af tryghed), og evne til at betro sig til sin lærer. Opfølgning: Har eleverne et behov for at lærere involveres i deres følelser.	Hvis I skulle give os et godt råd som lærere, hvad ville I så sige, at vi skulle gøre, hvis vi skulle sætte fokus på følelser og mental trivsel?

Bilag 2 – interviewguide til lærer

Introduktion til interviewet	
Vi har valgt at skrive bachelor i det vi underviste 7.årgang i, hvordan man kan som lærer sætte fokus på mental trivsel i engelskundervisningen.	Siden det er vores første gang, hvor vi med vilje og målrettet underviser i følelser var vi nysgerrige på din oplevelse af, at vi gjorde det.
Informant introducerer sig selv	Navn, alder, by, klasse, fritidsaktiviteter
Refleksioner	Interviewspørgsmål
Har eleverne det nødvendige sprog og egenskaberne der krævedes for at kunne sætte ord på deres følelser?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvad fokuserer du typisk på, når du skal planlægge engelskundervisningen? - Hvilke(n) engelskkompetence(r) synes du er vigtigst at lægge vægt på? Og evt. hvilke benytter du selv mest i undervisningen? (Mundtlig, Skriftlig, Lytte, Læsning) <p>Hvilke emner vælger du typisk? og hvorfor?</p>
For at få en fornemmelse af en læres modtagelighed og komfortabelhed med et til tider sårbart emne som følelser.	<ul style="list-style-type: none"> - Føler du dig som lærer udrustet til at imødekomme dine elevers følelser?
Vil du personligt undervise eleverne i følelser? Herunder tilrettelægge undervisning hvor elever skal trænes i at udvise empati overfor hinanden, eks. give hinanden komplimenter eller tale om ting der er svære i skolesammenhæng?	<ul style="list-style-type: none"> - Synes du der er et behov for at snakke om følelser i et klasserum? - Hvad er din fornemmelse af hvilke kompetencer man som lærer her kunne mangle?
For at få en fornemmelse af elevernes relationer til den pågældende lærer (graden af tryghed) og evne til at betro sig til sin lærer.	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ser en typisk klassens time ud? - Hvilke emner har I taget op? - Hvad oplever du fylder meget hos eleverne i klassen?

Bilag 3 – Færdigheds og vidensmål for et forløb om følelser

Præsentation	Sprogligt fokus	Kommunikationsstrategier	Sproglæringsstrategier	Interpersonelt fokus
Engelsk som adgang til verden				
Eleven kan med støtte præsentere følelsesmæssige tilstande på engelsk.	Eleven har viden om ordklasserne, navneord, udsagnsord og tillægsord.	Eleven har viden om at udtrykke følelser gennem kropssprog.	Eleven kan deltage i sproglege. Eleven kan lære sprog og udtale ved at gentage fraser i rytme.	Eleven kan i samarbejde med andre udvikle egne faglige, sociale og kognitive kompetencer.
Eleven har viden om ord og fraser til at beskrive følelser og følelsesmæssige tilstande.	Eleven har viden om synonymer og forskellige betydningsfelter inden for følelser, herunder have viden om simple ord for samme følelse.	Eleven kan anvende simple gættestrategier til forståelsen af ukendt ordforråd.	Eleven kan bruge visuel støtte til at lære ordforråd. Eleven kan opbygge ordforråd både enkeltord, chunks og fraser om følelser.	Eleven kan aktivt lytte til andre synspunkter om følelser.
Eleven kan kort tale om egne oplevelser, ønsker og drømme.	Eleven kan bruge lyttestrategier til at identificere relevant ordforråd i lyd- og billedmedier	Eleven kan deltage i enkelte forberedte samtaler om nære emner med støtte.	Eleven har viden om teknikker til at bearbejde information.	Eleven kan ved brug af et anerkendende ordforråd støtte udvekslingen af andres følelsesmæssige tilstande

(*Tabel 1: Tilpasset efter Børne- og Undervisningsministeriet, Faghæfte for Engelsk, 2020*).

Bilag 4 - Folkeskolens lov om trivsel

§ 16 a. Undervisningen i folkeskolens fag, jf. §§ 5, 9 og 11, og obligatoriske emner, jf. § 7, suppleres af understøttende undervisning. Den understøttende undervisning skal anvendes til forløb, læringsaktiviteter m.v., der enten har direkte sammenhæng med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, eller som sigter på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel.

Stk. 2. Skolens leder skal sikre sammenhæng mellem undervisningen i fagene, de obligatoriske emner og den understøttende undervisning.

Bilag 5 - Undervisningsplan 'Følelæssynonymer'+ billeder fra undervisningen

1 lektion á 45 min																																																								
Tirsdag d. 31/10																																																								
Mål	<ul style="list-style-type: none"> - Eleverne kan finde synonymer for følelser - Eleverne får udvidet deres ordforråd 																																																							
Indhold/emne	<p>Ordforrådstilegnelse + strategier Præsentationer (15-20 min.) Moodboard</p> <p>Derefter; Repetition Hvad lavede vi sidst?</p> <p>Følelæsses synonymer</p> <table> <tbody> <tr> <td>Joy</td> <td>Anger</td> <td>Fear</td> <td>Disgust</td> <td>Sadness</td> </tr> <tr> <td>Happy</td> <td>Annoyed</td> <td>Scared</td> <td>Repulsed</td> <td>Depressed</td> </tr> <tr> <td>Excited</td> <td>Furious</td> <td>Terrified</td> <td>Grossed out</td> <td>Tearful</td> </tr> <tr> <td>Delighted</td> <td>Irritated</td> <td>Anxious</td> <td>Sick</td> <td>Grief</td> </tr> <tr> <td>Cheerful</td> <td>Aggressive</td> <td>Nervous</td> <td>Nauseous</td> <td>Heartbroken</td> </tr> <tr> <td>Content</td> <td>Bitter</td> <td>Panic</td> <td>Embarrassed</td> <td>Distressed</td> </tr> <tr> <td>Polite</td> <td>Mad</td> <td>Afraid</td> <td>Obnoxious</td> <td>Hurting</td> </tr> <tr> <td>Funny</td> <td>Catty/Despiteful</td> <td>Insecure</td> <td>Concerned</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Grateful</td> <td>Violent</td> <td></td> <td>Arrogant</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Catty/Despiteful</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Jealous</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>How to expand your vocabulary: *LÆR DEM TERMET "ELABORATE" som betyder at de skal uddybe.</p> <p>Ordforrådsstrategier:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Make word associations - Make up new associations between a word and its meaning - Use new words every day - Decoding unfamiliar words - Go with your gut <p>Learning new words is easy; making your knowledge stick can be more difficult.</p> <p>Opsamling</p>	Joy	Anger	Fear	Disgust	Sadness	Happy	Annoyed	Scared	Repulsed	Depressed	Excited	Furious	Terrified	Grossed out	Tearful	Delighted	Irritated	Anxious	Sick	Grief	Cheerful	Aggressive	Nervous	Nauseous	Heartbroken	Content	Bitter	Panic	Embarrassed	Distressed	Polite	Mad	Afraid	Obnoxious	Hurting	Funny	Catty/Despiteful	Insecure	Concerned		Grateful	Violent		Arrogant					Catty/Despiteful					Jealous	
Joy	Anger	Fear	Disgust	Sadness																																																				
Happy	Annoyed	Scared	Repulsed	Depressed																																																				
Excited	Furious	Terrified	Grossed out	Tearful																																																				
Delighted	Irritated	Anxious	Sick	Grief																																																				
Cheerful	Aggressive	Nervous	Nauseous	Heartbroken																																																				
Content	Bitter	Panic	Embarrassed	Distressed																																																				
Polite	Mad	Afraid	Obnoxious	Hurting																																																				
Funny	Catty/Despiteful	Insecure	Concerned																																																					
Grateful	Violent		Arrogant																																																					
			Catty/Despiteful																																																					
			Jealous																																																					

Joy	Anger	Sadness	Disgust	Fear
Happy	Furious	Depressed	Grossed out	Scared
Lucky	Mad	Sad	Throwing up	Afraid
Glad	Angry	Quiet	Dislike	Ferried
Cheerful	Crazy	Alone	Gagging	Horrified
Happiness	Hatred	Lonely	Unhygenic	Regret
Like	Frustrated	Loneliness	Disgusted	Petrified
Joyful	Rage	unlucky	Sickening	Traumatized
Peaceful	Annayed	Overwhelmed	Annoyed	Concerned
Laughing	Pissed	Crying	Irritated	Careful
Silly	Cold	Bad	Awful	Gentle
Excited	Stern	Hunger		
Good	Hungry			
Relaxed	Naughty			
Amazed	Fearless			
Delightful				
Satisfied				
Zen	Bright			

Joy	Anger	Disgust	Fear
Excitement	Furious	sickened	Scared
Happy	Mad	Green	Anxious
Extatic	Pissed	Awkward	Shocked
Comfortable	Seeing red	Annoyed	Afraid
Positive	Moody	Embarrassed	Frightened
Good mood	Temper	Icky	Nervous
Lucky	Negative	Nasty	Horrified
Wonderful	unlucky	uncomfortable	Spooked
Relaxed			Stressed
Joyful			Panic
Relieved			worried
Enjoyment			

Sadness
 upset
 Depressed
 Blue
 Feeling down
 Vulnerable
 Drained
 Overwhelmed
 Feeling lost
 Forgotten

Bilag 6 - CL-strukturer

Think-Write-RoundRobin

The teacher asks a question or provides a task and gives think time. Students think, then respond independently in writing. Finally, students do a RoundRobin, each teammate taking a turn to share his/her response.



Inside-Outside Circle



In concentric circles, students rotate to face new partners and then answer or discuss teacher questions.

© 2010 Kagan Publishing