

Afdækningsrapport vedr.
undervisningsmaterialer om rusmidler og
trivsel målrettet grundskolen

Afdækningsrapport vedr. undervisningsmaterialer om rusmidler og trivsel målrettet grundskolen

Rapporten er udarbejdet af:

Fagforum for forebyggelse i grundskolen, SSP-Samrådet

Andreas Stenbæk Larsen

Anne-Sofie Flintrup

Rune Schmidt

Thomas Henning Weng Aistrup

og

Asbjørn Badsberg Jensen

Udarbejdet for Sundhedsstyrelsen

Uddrag, herunder citater, figurer og tabeller, er tilladt mod tydelig kildegengivelse.

Rapporten refereres således: Larsen AS, Flintrup A, Schmidt R, Aistrup THW, Jensen AB.

Afdækningsrapport vedr. undervisningsmaterialer om rusmidler og trivsel. SSP-Samrådet og Sundhedsstyrelsen, 2025

SSP-Samrådet

Gl. Skovvej 21

4340 Tølløse

www.ssp-samraadet.dk

Besøgsadresse: Artillerivej 55, 2300 København S. Forudgående aftale er påkrævet.

Rapporten kan downloades fra www.ssp-samraadet.dk og www.sst.dk

Forord

Undervisningsmaterialet Tackling fra 2004 havde til formål at bidrage til forebyggelse af brug af alkohol, tobak, hash og andre rusmidler blandt børn og unge.

Sundhedsstyrelsen har anmodet SSP-Samrådet om at afdække behovene i udviklingen af et nyt undervisningsmateriale. Til afdækningen er der anvendt en flerstrengt metodisk tilgang med spørgeskema og interviews blandt fageksperter, undervisere i grundskolen såvel som elever.

Afdækningsrapporten har til formål at pege på forudsætningerne, der skal ligge til grund for arbejdet med at udfærdige nyt forebyggende undervisningsmateriale rettet mod udskoling omhandlende forebyggelse af alkohol, nikotin samt opbygge trivslen. Rapporten omfatter afdækning af nuværende praksis samt læreres, fageksperter og elevers udgangspunkt i mødet med forebyggende undervisningsmaterialer.

Resultaterne af den indsamlede empiri giver et begrænset indblik i et kompleks af forskellige perspektiver ift. forebyggelse og undervisning i grundskolen. Resultaterne peger bl.a. på særlige behov og potentialer, hvor der er enighed blandt de involverede aktører. Særligt efterspørges materialer, som er dynamiske i anvendelsen med et bredt udvalg af didaktiske værktøjer med væsentlig inddragelse af elevgruppen og muligheder for tilpasning for underviseren.

Rapporten er målrettet videns- og fagpersonale, der skal udvikle eller arbejde med forebyggende undervisningsmaterialer i grundskolen.

SSP-Samrådet

April 2025

Indholdsfortegnelse:

Forord	3
Indholdsfortegnelse:	4
1. Introduktion	5
2. Metode	6
3. Forebyggende undervisning i et SSP-perspektiv	8
4. Forebyggelse og undervisning.....	13
Sociale overdrivelser og misforståelser knyttet til risikoadfærd	14
5. Motivation, ejerskab og medbestemmelse	18
6. Design af materiale.....	24
7. Aktiviteter	28
8. Perspektivering og anbefalinger	33
Referencer:	36

1. Introduktion

Undervisningsmaterialet 'Tackling' er et forebyggende undervisningsmateriale til grundskolens 7.-9. klassetrin udviklet af Alinea i 2004 (Botvin 2004). Materialet skulle bidrage til forebyggelse af brug af alkohol, tobak, hash og andre rusmidler blandt børn og unge. Materialet bestod af et elevhæfte og en lærervejledning rettet mod hvert klassetrin i udskolingen og er en dansk bearbejdning af et tilsvarende materiale udviklet i USA ('Life Skills Training'). Materialet kombinerede træning af personlige og sociale kompetencer med undervisning om tobak, alkohol og hash med vægtning af temaer som identitet, selvværd og samvær. Materialet lagde op til forskellige interaktive øvelser og klasses Diskussioner med læreren som formidler og leder af diskussionerne.

'Tackling' blev evalueret af Statens Institut for Folkesundhed i 2008. Evalueringen viste en generel positiv tendens blandt eleverne i interventionsgruppen, dog var forskellene ikke statistisk signifikante. Sundhedsstyrelsen vurderede efterfølgende, at resultaterne ikke bare var udtryk for statistisk tilfældighed, men afspejlede reelle effekter. I vurderingen, blev det tillagt vægt, at resultaterne går i samme retning, at effekten er bedre, når eleverne har fået hovedparten af Tackling-lektionerne, og at effekten er bedre, når der er undervist over flere klassetrin. (Vinther-Larsen 2008).

En del af udfordringen bestod ifølge evalueringen i, at:

"[...]kun få har implementeret materialet gennem de tre ønskede klassetrin, hvilket kan skyldes, at det omfattende materiale er svært at tilpasse det variable skoleliv, der er i Danmark med manglende ressourcer, tidspres og mange lærerskift, samt det at flere lærere finder materialet for styrende." (Vinther-Larsen 2008)

Med udgangspunkt i en forudsætning om, at et forebyggende undervisningsmateriale kun er godt, hvis det bliver benyttet i praksis, ønskes det med denne afdækningsrapport at belyse, hvad der kan give et opdateret undervisningsmateriale, i tråd med 'Tackling', det bedst mulige afsæt. Herunder de bedste forudsætninger for at skabe en effekt på parametre som f.eks. brug af alkohol, nikotin, hash og trivsel samtidig med, at det har karakteristika, der gør det anvendeligt i grundskolens ældste klassetrin.

Afdækningsrapporten søger at udforske, hvordan man kan skabe en dialog mellem interventioner eller undervisningsmaterialer med dokumenteret effekt og materialer, der rent faktisk benyttes i praksis. Altså, hvordan kan vi trække på det bedste fra begge verdener eller skabe det bedst mulige kompromis mellem det eksisterende vidensgrundlag for effekt og praktisk anvendelse.

Formålet med afdækningsrapporten er ikke at lave en udtømmende afdækning af forebyggelsesfeltet i Danmark, og kan derfor heller ikke tages til indtægt for at være repræsentativ for, hvordan forebyggelse forstås og bedrives på nationalt plan. Rapportens formål er at påbegynde afdækningen af, hvilke muligheder og udfordringer der er at spore i spændingsfeltet mellem en arena for digitaliserede undervisningsmaterialer, hvor udbyderne er Forlag, NGO'er, Styrelser osv., og en arena for forebyggelse i praksis, hvor praktikerne er skolelærere, elever, SSP-medarbejdere, forebyggere, osv. Udvælgelsen af respondenter er foretaget med henblik på at kunne få indblik i ovenstående arenaer, og der er derfor både fageksperter og praktikere repræsenteret.

Vi har derfor ønsket at afdække, hvordan kommunerne løfter den forebyggende undervisning og har via SSP-Samrådet gennemført en survey, som er sendt til alle kommuner. Vi har desuden været optaget af at afdække forskellige positioner og kvalificere vores forståelse af forskellige repræsentanters indsigter. Vi har i den forbindelse interviewet to grupper af elever og tre grupper af lærere fra skoler, der repræsenterer et storbyområde og et landområde. Vi har desuden interviewet enkelte fageksperter herunder repræsentanter for udvikling og formidlere af forebyggende undervisningsmateriale.

Rapporten er udover introduktionen opbygget med en gennemgang af det metodiske udgangspunkt for indsamlingen af data. Efterfølgende bliver data analyseret i takt med, at den præsenteres. Den kvantitative data præsenteres først sammen med de opmærksomhedspunkter, som er kommet til kende under analysen af surveyet herunder specifikt med opmærksomhed på forebyggende undervisning i et SSP-perspektiv. Dernæst overgår fokus til den mere kvalitative del med analyse af interviewene og opsummerende opmærksomhedspunkter, som er kommet til kende ud fra forskellige tematikker herunder: Sociale overdrivelser og misforståelser knyttet til risikoadfærd; motivation, ejerskab og medbestemmelse; design af materiale; og aktiviteter. Til sidst afrundes rapporten med en generel opsummering med anbefalinger og til sidst en mindre perspektivering, der peger på områder, som kræver mere opmærksomhed end, hvad denne rapport har kunne tilvejebringe.

2. Metode

Til afdækningen er der anvendt en flerstrengt metode, der kombinerer både kvantitativ og kvalitativ dataindsamling i bestræbelse på at kunne nuancere og skabe en dybdegående forståelse af de anvendte forebyggende materialer. Igennem indsamlingen af data, har fokus været på praksiserfaringer og at fremhæve forskellige nuancer af disse praksisser. Den kvantitative del består af et survey, og den kvalitative del består af forskellige typer interviews.

Den kvantitative del er lavet som en begrænset kvantitativ undersøgelse, idet det er en specifik målgruppe, som har fået tilsendt spørgeskemaet. Spørgeskemaet blev distribueret til SSP-Samrådets medlemmer, altså SSP-konsulenter i landets Kommuner, hvoraf 44 kommuner har besvaret. Spørgsmålene omhandlede de forebyggende undervisningsmaterialer, som kommunerne i dag benytter. Det blev sendt til den repræsentant, som er knyttet til SSP-Samrådet fra den enkelte kommune. Ved distribution af surveyet fulgte en vejledning, som opfordrede repræsentanten til at inddrage de kommunale parter, som havde de bedste forudsætninger for at besvare surveyet, så det stemte overens med den kommunale praksis. I forbindelse med distributionen fulgte en kopi af surveyet, så respondenterne kunne overveje besvarelserne sammen med kollegaer forud for registrering af svarene.

Surveyet fremsendt til alle landets kommuner gennem SSP-Samrådets repræsentanter har haft formålet dels at skaffe indblik i praksis, som kunne bringes med i interviewsituationerne og dels at kunne validere udsagn fra interviews op mod det billede, der tegnedes gennem surveyet. Dette er gjort mulig, da nogle interviews blev afholdt før og nogle efter den kvantitative dataindsamling.

De kvalitative data er indsamlet gennem interviews, som giver mulighed for at opnå en dybere forståelse af oplevelser, perspektiver og praksis inden for feltet. Der er gennemført

fokusgruppeinterviews med både lærere og elever for at belyse forskellige synspunkter og erfaringer fra hverdagen.

Følgende respondenter er inddraget i afdækningsrapporten:

Fokusgruppeinterview

Skole	Elevinterview	Lærerinterview
Skole A	Interview med seks elever på 9. årgang	Interview med tre lærere
Skole B	Interview med seks elever på 8. årgang	Interview med to lærere
Skole C		Interview med to lærere

Fokusgruppeinterviews med lærere har haft fokus på deres oplevelser med og udfordringer i arbejdet, herunder deres erfaringer med forebyggelse, trivsel og undervisning. Disse interviews har skabt indsigt i, hvordan lærerne opfatter deres rolle, samt hvilke faktorer de ser som centrale for at fremme børn og unges udvikling og fællesskab.

Fokusgruppeinterviews med elever har haft til formål at afdække deres perspektiver på det forebyggende materiale i skolen og i sociale sammenhænge. Eleverne har bidraget med værdifulde indsigter om, hvordan de ser det forebyggende materiale, og hvad der er motiverende for dem i undervisningen. Deres udsagn giver et vigtigt blik til perspektiver på forebyggende materiale. Interview af lærere og elever er udvalgt for at sikre repræsentation af forskellige demografier. Der er derfor udført interviews i en landkommune og i en hovedstadskommune.

Derudover er de kvalitative data suppleret med fem ekspertinterviews med fagpersoner i feltet, herunder aktører med specialiseret viden om børn, unge, undervisningsmaterialer og forebyggelse. Fagpersonerne er rekrutteret gennem SSP-Samrådets netværk. I denne forbindelse er der rettet henvendelse til forskellige væsentlige aktører indenfor forebyggelse og undervisningsmaterialer herunder Center for Rusmiddelforskning, Red Barnet, Gyldendal og Alinea, som har haft mulighed for at udpege relevante fagpersoner til deltagelse i interviewet. Disse interviews har tilføjet et professionelt perspektiv, der belyser strukturer, formål og udfordringer for dem der designer forløb, arbejder med forebyggelse eller en kombination.

Ekspertinterviews

Søren Holm	Ph.d., forebyggelseskonsulent, Århus kommune
Rikke Bay	Forlagsdirektør, Alinea
Søren Bak Sommer	Marketingmanager, Gyldendal
Lise Qvistgaard	Pædagogisk konsulent, Red Barnet
Lotte Vallentin-Holbech Kristine Rømer Thomsen	Ph.d., Lektor, Center for Rusmiddelforskning, Århus Universitet Professor, Center for Rusmiddelforskning, Århus Universitet

Hensigten med forskellige metodiske tilgange er at belyse førnævnte arenaer mellem udbyder/afsender og praktiker/modtager med forskellige perspektiver og holdninger. Det betyder, at dataen har potentiale til at understøtte pointerne eller pege på modsætningsforhold blandt de forskellige aktører.

I næste kapitel tages der udgangspunkt i surveyet, hvor SSP-konsulenter angiver, hvordan brugen af forebyggende undervisning tager sig ud, hvilke behov de har, og hvad de mener er vigtigt i forebyggende undervisning.

3. Forebyggende undervisning i et SSP-perspektiv

I nedenstående beskrives de væsentligste resultater fra surveyet hvoraf det fremgår, at det forebyggende arbejde i SSP-regi i det fleste kommuner følger en struktur eller en plan, som går igen fra år til år. Der er også indikationer på, at de emner, som undervises i rundt om i landet, overvejende er de samme.

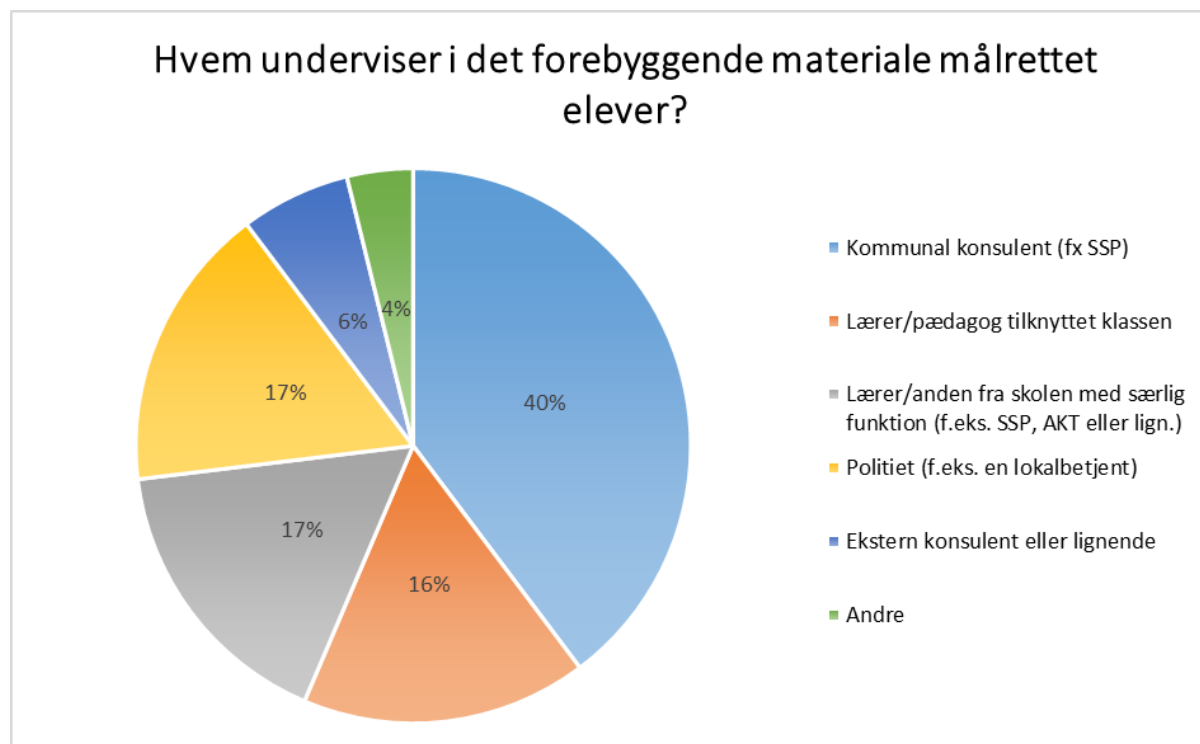
Det tyder dog ikke på, at arbejdet med den forebyggende undervisning, rent udformningsmæssigt, er det samme fra kommune til kommune, da mange kommuner udvikler deres eget materiale, samt at der også er variation i forhold til hvem der gennemfører undervisningen ude på skolerne.

Hvem varetager den forebyggende undervisning?

80% af de kommuner, der har besvaret vores survey, angiver at have en læseplan, læringsplan, faste aftaler med årlig gentagelse eller lignende, som omfatter forebyggende undervisning.

Af disse svarer 56%, at materialet er udvalgt i samarbejde mellem praktikere og konsulenter på forvaltningsniveau og 36% angiver, at materialet er udvalgt af konsulenter på forvaltningsniveau mens 8% er valgt af praktikere fra de enkelte skoler.

Af besvarelserne fremgår det, at 40% af kommunerne angiver, at det er en kommunal konsulent (fra fx SSP), der varetager den forebyggende undervisning målrettet elever. Samlet angiver 34%, at det er enten en lærer eller pædagog tilknyttet klassen eller en lærer/medarbejder på skolen med en funktion som SSP, AKT eller lign., der underviser i det forebyggende materiale målrettet elever. For 17% af besvarelserne er det politiet, der har den forebyggende undervisning.



Figur 1. Andel med forskellig baggrund/funktion, der varetager den forebyggende undervisning

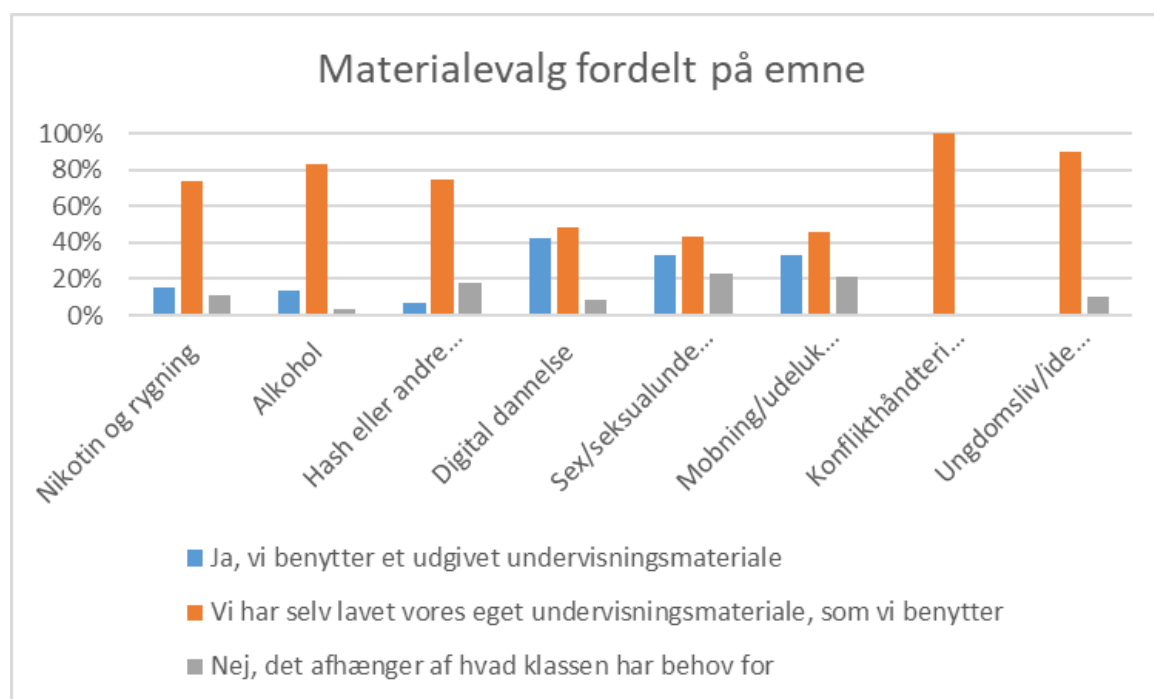
80% af kommunerne angiver at tilbyde interne kurser, temadage eller tilsvarende med det specifikke formål at klæde ansatte på til at varetage opgaven.

Materialevalg i den forebyggende undervisning

Hvis man ser på brugen af det forebyggende undervisningsmateriale, der ligger tilgængeligt, er der i surveyet en indikation på, at man, blandt de kommuner, der har besvaret undersøgelsen, ikke finder det materiale, man ønsker at benytte.

Sammenlagt angiver 68% af kommunerne, at de benytter materiale, de selv har udviklet til den forebyggende undervisning. Dette står i modsætning til kun 21%, der angiver at benytte materialer der er udgivet og 11% der svarer, at det afhænger af klassens behov.

Der er kun mindre variationer på tværs af klassetrin, men ser man på hvor mange der benytter forebyggende undervisningsmaterialer fordelt på emner, er der tre emner, der skiller sig klart ud, når det kommer til at bruge materialer udgivet af andre. Og det er: digital dannelse, sex/seksualundervisning og mobning/udelukkelse.



Figur 2. Andel af besvarelser, der for hvert emne angiver at anbefale brugen af et færdigt udgivet undervisningsmateriale, selv har udviklet et materiale eller tager stilling afhængigt af klassens behov.

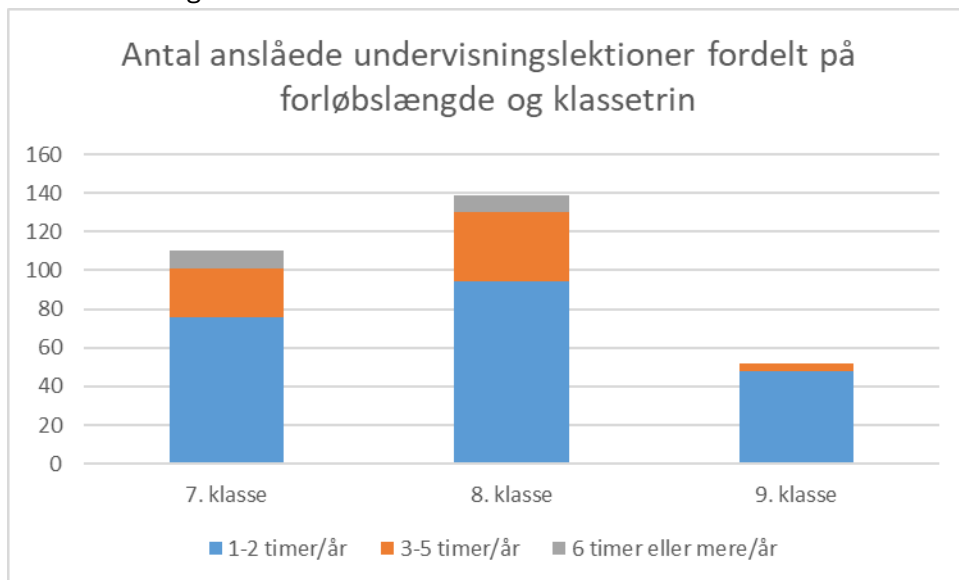
Det er værd at bemærke, at der for netop de tre emner er et relativt stort udbud af opdateret materiale. Man kan yderligere argumentere for, at det for disse tre emner i højere grad end de øvrige, er muligt at sammensætte forløb med fokus på udvalgte underemner, uden at undervisningsforløbet kommer til at fremstå moraliserende.

Kommunerne blev spurgt til, om der var særlige emner de savnede materialer til. Det der oftest blev nævnt, var rusmidler. Blandt de kommuner der har svaret, er det 56% der har forebyggende undervisning, der berører emnet og af disse er det kun 7%, der angiver at benytte et færdigt, udgivet undervisningsmateriale, mod 75%, der har udviklet eget materiale.

Der spørges også til om der savnes forebyggende undervisningsmaterialer til særlige målgrupper. Her er der en klar efterspørgsel på forebyggende undervisningsmateriale målrettet elever, der går i specialklasser, specialskoler og elever med særlige behov.

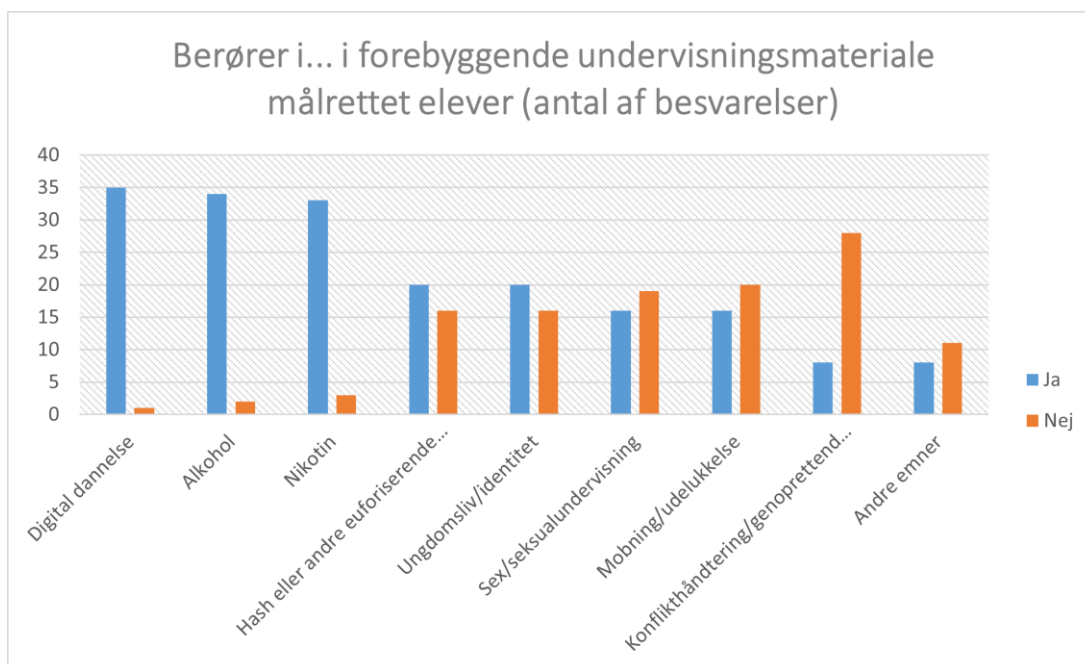
Tidsforbrug på den forebyggende undervisning

I besvarelsene fra kommunerne fremgår det, at den forebyggende undervisning finder sted på tværs af 7.-9.klasse - dog med betydeligt færre undervisningslektioner i 9.klasse. Dette er ikke overraskende, da det i 9. klasse ofte fylder markant mere at føre eleverne frem til eksamen og skoleafslutning.



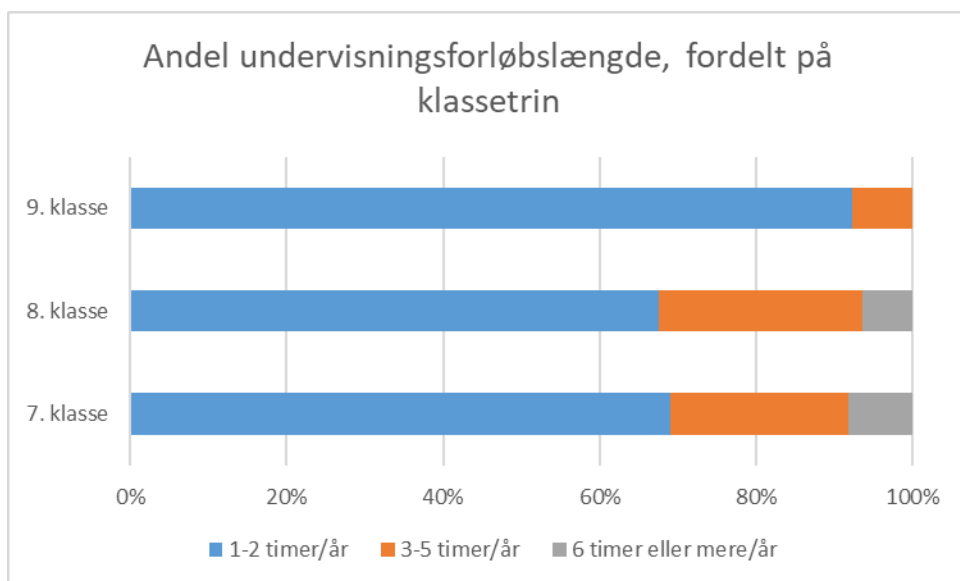
Figur 3. Samlet antal undervisningslektioner og forløbslængde der bruges på emnerne fordelt på klassetrin.

Samlet set er der flest, der har forløb med emnet 'digital dannelse' efterfulgt af 'alkohol', samt 'nikotin og rygning'.



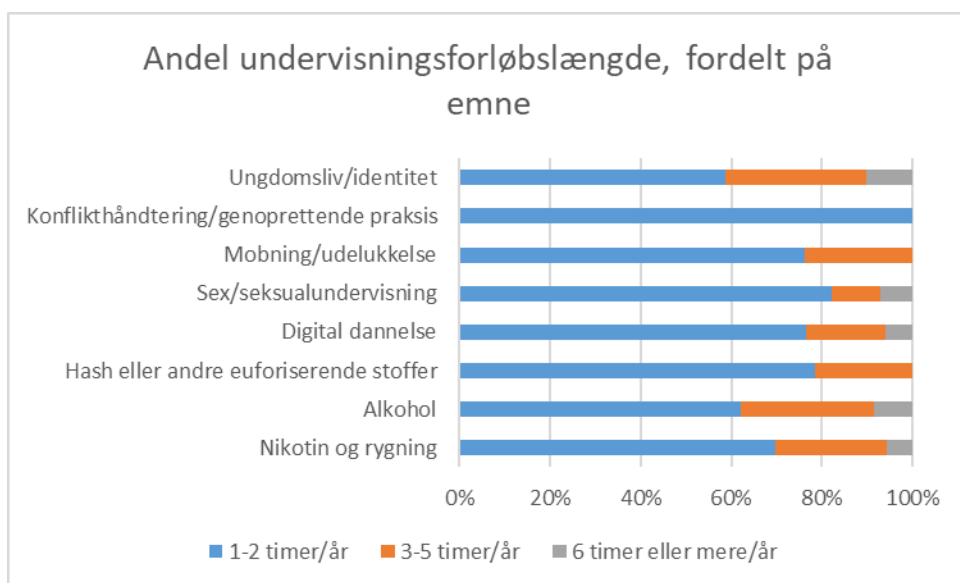
Figur 4. antallet af besvarelser, hvor forskellige emner berøres i den forebyggende undervisning målrettet elever.

Hvis man ser på fordelingen af undervisningsforløbslængden fordelt på klassetrin, ses en klar overvægt af undervisningsforløb der varer 1-2 timer. På 7. klassetrin er det 69%, på 8. klassetrin 68% og på 9. klassetrin er det hele 92%.



Figur 5. Andel af længden på undervisningsforløb, fordelt på klassetrin.

Der er ikke synderligt store udsving i andel af forløbslængde fordelt på emner. Kommunerne angiver, at 10% eller færre bruger 6 timer eller mere pr. år for samtlige emner mens mellem 11% og 31% af forløbslængderne angives til at være 3-5 timer pr år.

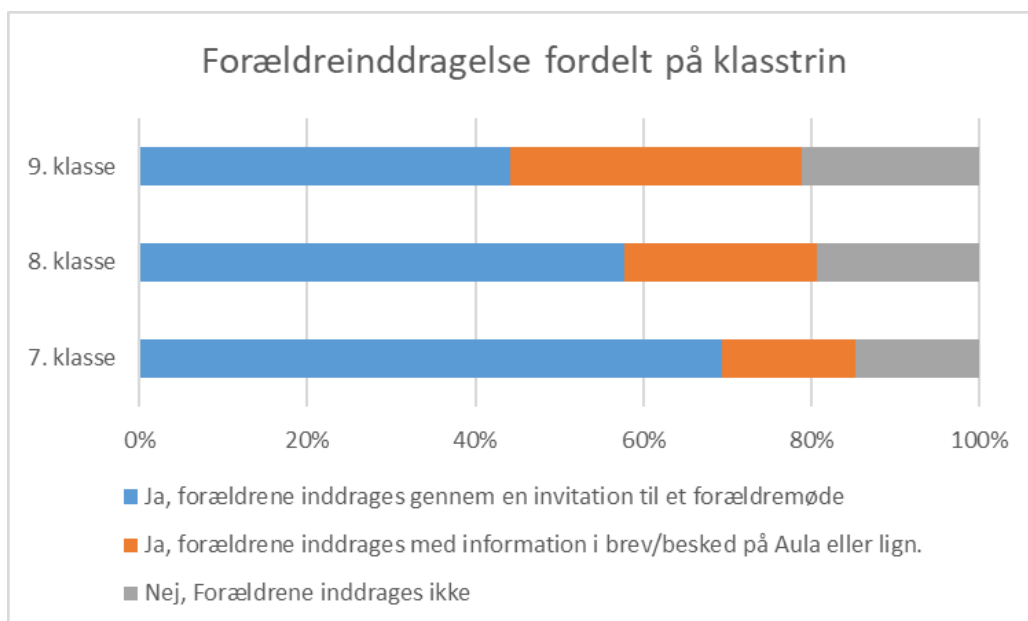


Figur 6. Andel af længden på undervisningsforløb, fordelt på emne.

Hvis man sammenholder dette med fortællingen om at finde tid til forebyggende undervisning i en travl hverdag på skolerne, ligger der en vigtig opmærksomhed i, at nyudviklede materialer bør tage hensyn til, at materialer oftest bliver benyttet, hvis forløbslængden er meget afgrænset for hvert emne.

Inddragelse af forældre

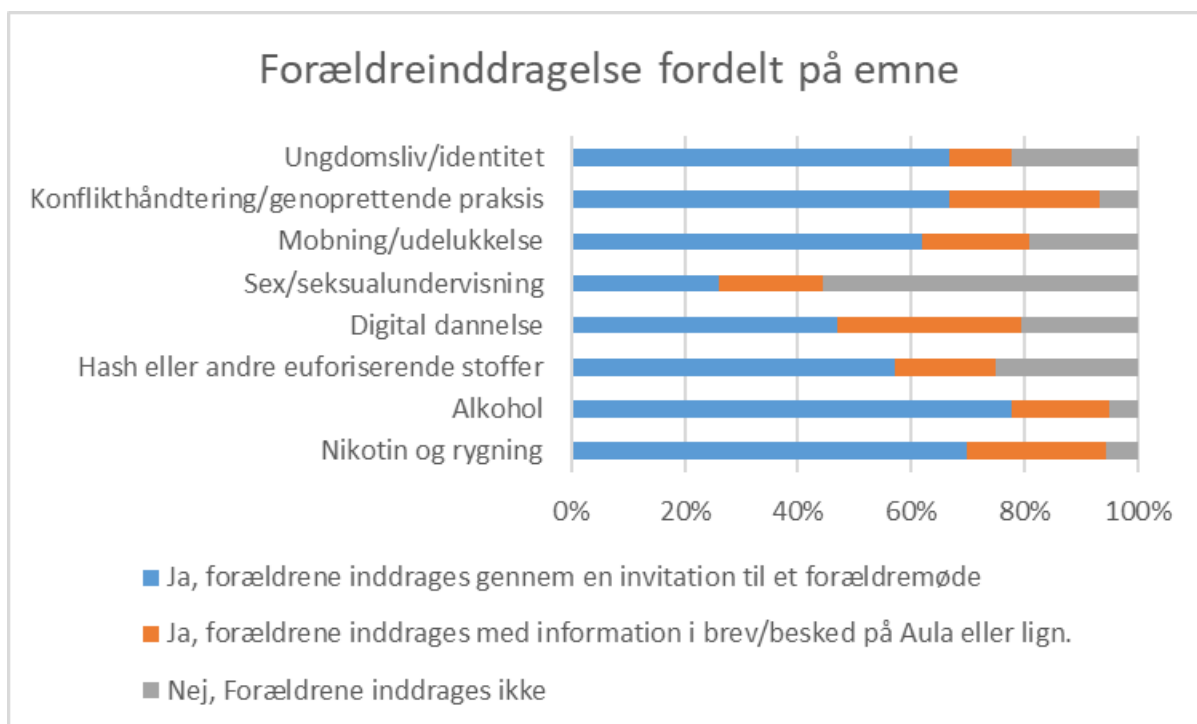
Forældre har stor indflydelse på deres børns udvikling, på deres adfærd og på hvordan de ser og forstår verden. Det giver derfor rigtig god mening at inddrage forældre og holde dem orienteret om hvad der foregår i den forebyggende undervisning i skolen, så forældrene på den måde kan følge op derhjemme, spørge nysgerrigt ind til emnerne og hjælpe deres børn med at omsætte pointer fra en undervisningssituation til deres hverdagsliv.



Figur 7. Andel af kommunerne, der angiver at inddrage forældre gennem invitation til forældremøde, gennem information, samt andelen der ikke inddrager forældre fordelt på klasstrin.

Samlet for alle emner, angiver ca. fire ud af fem kommuner, at de inddrager forældrene enten gennem forældremøder, gennem et informationsbrev eller en besked til alle på klasstrinnet. Jo ældre eleverne bliver, desto mindre afholdes der dog forældremøder.

Ser man på forældreinddragelse ift. de forskellige emner, skiller sex/ seksualundervisning sig ud. Her er det over halvdelen af kommunerne, der angiver ikke at inddrage forældrene – mere end dobbelt så mange som for noget andet emne.



Figur 8. Andel af kommunerne der angiver at inddrage forældre gennem invitation til forældremøde, gennem information, samt andelen der ikke inddrager forældre fordelt på emne.

Opsummerende er det dermed væsentligt at forholde sig til hvor stort et tidsforbrug der ifølge respondenterne kan afsættes til den forebyggende undervisning. Særligt på 9. årgang med terminsprøver og afgangseksamen. Derudover kan forældre med fordel inddrages i udvalgte emner til at konsolidere undervisningen og integrere det i hverdagslivet. Vi har i løbet af dette afsnit fremhævet opmærksomhedspunkter fra surveyet, som vi præsenterer et overblik over herunder:

Hvem varetager den forebyggende undervisning?

- 80% af kommunerne har en læseplan eller lignende for forebyggende undervisning. Materialet udvælges ofte i samarbejde mellem praktikere og konsulenter.
- 40% af kommunerne bruger en kommunal konsulent (fx SSP) til undervisningen. 34% bruger lærere eller pædagoger, og 17% bruger politiet.

Materialevalg:

- 68% af kommunerne bruger selvudviklet materiale.
- 21% bruger udgivet materiale, og 11% vælger materiale efter klassens behov.
- Rusmidler er det emne, som mange ønsker materiale til.

Vægtning:

- Forebyggende undervisning foregår primært i 7.-9. klasse, med færre lektioner i 9. klasse.
- De fleste undervisningsforløb varer 1-2 timer.
- Emner som digital dannelse, alkohol og nikotin/rygning er mest dækket.

Inddragelse af forældre:

- Fire ud af fem kommuner inddrager forældre gennem møder eller information.
- Forældreinddragelse falder med elevernes alder.
- Seksualundervisning skiller sig ud med mindre forældreinddragelse.

4. Forebyggelse og undervisning

I de kommende kapitler vil vi fremhæve nogle af de pointer, der kan pege på områder, som er vigtige for udviklingen af undervisningsmaterialer. Disse pointer er kommet til kende via vores kvalitative dataindsamling.

Blandt de interviewede eksperter er der ret stor enighed om, hvordan virksom forebyggelse kan gribes an i den forebyggende undervisning. Ph.d. Søren Holm, der arbejder med forebyggelse og rusmidler i Aarhus Kommune og er udvikler af og uddanner i Projekt PAS udtrykker det således:

“[...]godt forebyggende undervisningsmateriale; det er undervisningsmateriale, der gør en forskel, men gør en forskel ud fra nogle sociale dynamikker, ud fra nogle personlige kompetencer, ud fra noget normativ tilbagemelding i forhold til flertalsmisforståelse og sociale overdrivelser og sådan nogle ting.” (Søren Holm, Århus Kommune)

Fokus ligger på de sociale dynamikker og på, hvordan den enkelte kan navigere i en social kontekst på baggrund af personlige kompetencer, men også med en bevidsthed om, at forståelsen af hvad der er normalt blandt dem vi sammenligner os med (og identificerer os med) påvirker vores adfærd. Søren Holm fortæller om hans udgangspunkt, når han bedriver forebyggende undervisning:

”Vi starter med værdier, og så snakker vi om, hvad der er vigtigt for dem i deres liv. Og så senere, så zoomer vi ind på rusmidler og taler måske om, hvordan kan forbrug af forskellige rusmidler så gøre det svært at opnå de her værdier, I gerne vil opnå i jeres liv? Hvordan kan det gå ud over de her værdier i jeres liv? Det kan også være noget med generelle skills, kompetencer, sociale kompetencer, som vi kigger på [...] Hvordan kommunikerer man bedre? Hvordan kommunikerer man tydeligere? Hvordan får man sagt fra? Og så arbejder vi også med risikopfattelse, og det med at tage fornuftige beslutninger.” (Søren Holm, Århus kommune)

Afsættet er her elevernes eget liv, egne værdier og egne tanker om, hvor de ser sig selv i livet.

Sociale overdrivelser og misforståelser knyttet til risikoadfærd

Det stiller dog krav til underviseren, der skal sørge for at inddrage eleverne og facilitere refleksionerne korrekt. En potentiel ulempe med høj grad af inddragelse i forebyggende undervisningsmateriale er nemlig, at det kan skabe en platform for, og nysgerrighed blandt eleverne om, en specifik risikoadfærd, som f.eks. rusmidler. Søren Holm peger på bagsiden, eller alternativet, til det, han vil betragte som god forebyggelse:

”Jeg er meget forsigtig og forbeholden med at snakke for meget om selve stofferne. Fordi, det tror jeg, kan ende med at have en negativ effekt. Og jeg har flere gange oplevet, at unge, der kommer og siger til mig, at de er blevet inspireret af noget forebyggende undervisning, har gjort dem nysgerrige på forskellige stoffer.” (Søren Holm, Århus Kommune)

Søren Holm taler om, at hvis afsættet for den forebyggende undervisning tager afsæt i den pågældende risikoadfærd, som forebyggelsesindsatsen handler om, så er der en risiko for negativt afledte effekter – med andre ord er der en risiko for at gøre de mennesker man underviser mere nysgerrige på et emne, og dermed en risikoadfærd, hvilket indebærer en fare for at fremme risikoadfærden fremfor at forebygge den. Søren Holm understreger dog også udfordringen i at få netop de to ovenstående perspektiver i samspil, når han siger:

”Men en god forebyggelse er jo også undervisningsmateriale, der er spændende og relevant for eleverne. Så det er selvfølgelig den der... også et vigtigt element, hvordan gør vi det spændende og relevant, samtidig med at det gør en forskel.” (Søren Holm, Århus kommune)

Her peger han netop på det skisma mellem det at udvikle og bedrive forebyggende undervisning, som trækker på elevmedbestemmelse, høj grad af fleksibilitet, som tillader lærere selv at sammensætte materialet, alsidighed og som fanger eleverne, og det at udvikle og bedrive forebyggende undervisningsmaterialer, der reelt set er forebyggende, og altså ikke

ender med at skabe negativt afledte effekter, opbygger flertalsmisforståelser og sociale overdrivelser.

Søren Holm beskriver en form for barometer, man kan forholde sig til som underviser, der bedriver forebyggelse, som man kan bruge som rettesnor i forhold til hele tiden at arbejde med et ressourcensyn, og tage udgangspunkt i de positive historier, som understreger et individ, en klasse eller en årgangs ressourcer:

"Jeg har sådan en pil som forebygger. Der er et grønt felt. Det er, når eleverne siger noget, jeg tænker, der trækker i den rigtige retning. [...] Det er, når de øger de andres elevers risikobevisthed og risikovurdering. Eller når de siger, at de ikke er begyndt at drikke endnu, og at de er 17 eller whatever. Eller at de slet ikke har valgt at drikke, fordi sådan og sådan. Vi er alle sammen over i det grønne felt her. Men nogle gange kan man også ryge over i det røde felt, hvor man tænker, at det, der bliver sagt nu, det er godt nok ikke så heldigt. Det trækker nok eleverne i den forkerte retning. For eksempel noget med, at der sker sgu ikke noget ved at ryge hash, og det er mindre skadeligt end alkohol. Jeg har en god ven, der har røget masser af hash hver dag, og han har klaret sig fint og har fået en universitetsuddannelse. [...] Så er vi over i det røde felt, og jeg tænker, at vi skal virkelig tænke os godt om, så vi ligger så meget som overhovedet muligt over i det grønne felt, og virkelig prøve at undgå, at der bliver sagt for meget, der ligger i det røde felt. Så på den måde, tror jeg, at ens opgave er lidt anderledes, end den ville være som samfundsfagsunderviser, for eksempel. (Søren Holm, Århus kommune)

Det er altså den gode forebyggende undervisers fornemste opgave at holde dialogen ovre i den grønne del af barometret, og tale de positive historier op, mens underviseren samtidig maner risikoadfærden og alt det 'spændende' i jorden. Det er også en opgave der adskiller sig fra almindelig undervisning hvor man ønsker at øge elevernes viden og refleksion, men ikke at påvirke deres adfærd.

Et modsætningsforhold mellem det, der er spændende og normalisering

I forlængelse af ovenstående tales der på tværs af de forskellige interviews ind i modsætningsforholdet mellem det, som elever synes er spændende, f.eks. risikoadfærd i form af kriminalitet udøvet af få, og det som er normalen - at det er de færreste, som udviser risikovillig adfærd i form af kriminalitet. Et par lærere siger det på denne måde:

"Interviewer: Altså det giver mere mening at spille på det her med at opbygge og fundere det gode rum for at trives, frem for at skulle kunne plukke ting om specifik risikoadfærd?

A: Ja, det tænker jeg. Også fordi specifik risikoadfærd handler meget sjældent om en hel klasse.

J: Ja, lige præcis. Og den synes jeg skal ud i et andet sted. Det oplever vi jo nogle gange, hvis vi ser et par der skændes, så tænker man, at klassen skal have den her tur.

A: Ja, så har man fået sat fokus på noget, der måske var relevant for én, og så bliver det pludselig relevant for alle, og så har man fået lys på et eller andet, som overhovedet ikke skulle lyses på.

J: Ja, og pludselig gør man det til et meget større problem, end det reelt er for hele klassen.

A: Ja, måske var det slet ikke et problem.

J: Nej nej, lige præcis, men man får gjort det til et problem." (Lærere, skole A)

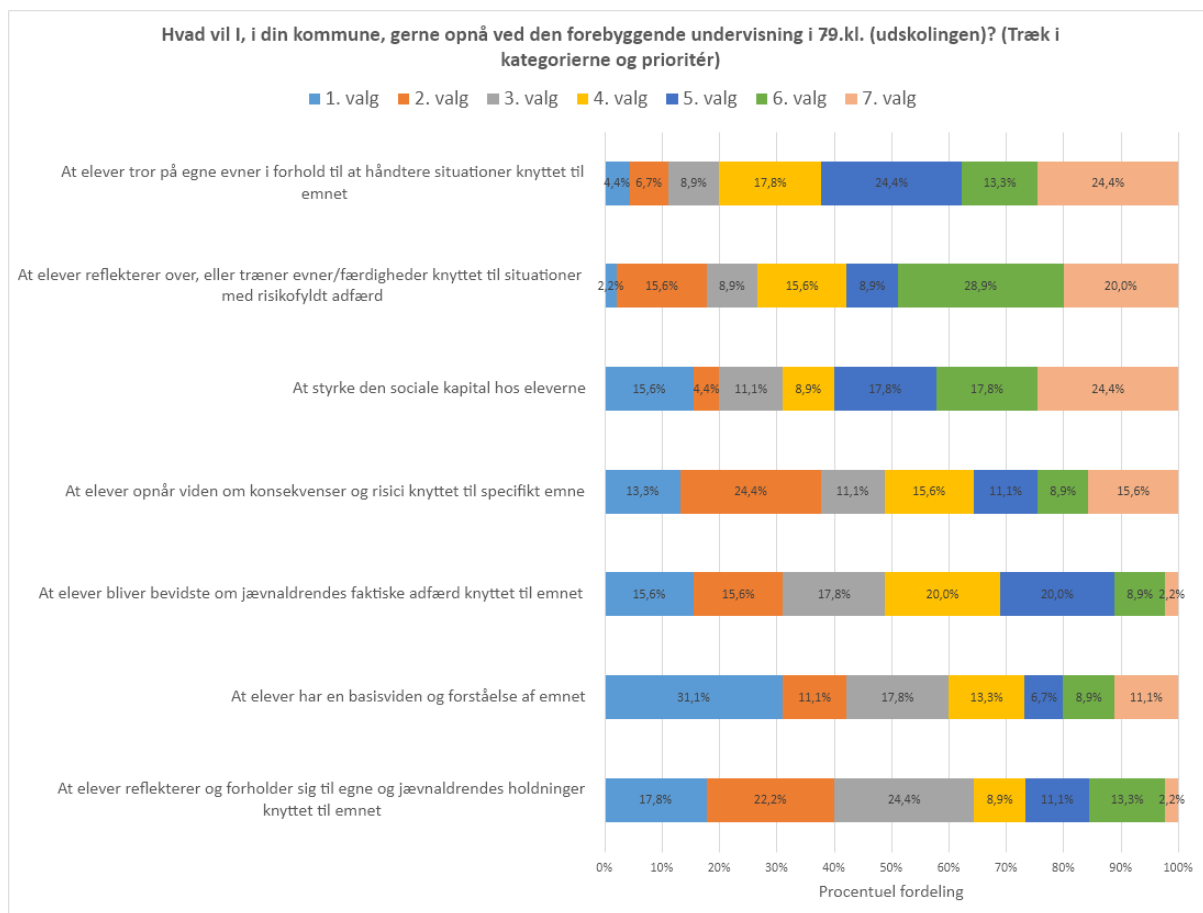
Lærerne taler her om risikoen for at få trukket en udfordring, som involverer få op på et mere overordnet plan, og dermed stå med en risiko for at generalisere og normalisere udfordringen. Særligt når det kommer til risikoadfærd er dette en faldgrube, da der gennem fokus på få menneskers risikoadfærd, kan opstå en normalisering af denne adfærd, hos det store flertal. Denne risiko for normalisering kan give anledning til flertalsmisforståelser og sociale overdrivelser eller underdrivelser, hvilket kan få det store flertal til at handle ud fra, hvad der reelt set kun gør sig gældende for et fåtal i en klasse. Lærerne uddyber det yderligere således:

“Tit kommer vi til at snakke om handlinger. Så bliver det et problem, at der bliver stjålet cykler eller et eller andet. [...] Puff bars, et eller andet. Så skal vi alle sammen sidde og knevre rundt i sundhed og puff bars og alt muligt andet, som måske er relevant for fire. Ellers er det ikke engang det, der er relevant for de fire, men måske er der fire, der gør det. Og så kan vi få det gjort superalmindeligt, at alle bruger puff bars, så er der 16, der gør det, når vi er færdige med det emne, i stedet for fire. I stedet for at finde ud af at få talt om alle dem, der ikke gør det, så det er det, der bliver det normale.” (Lærer, skole A)

Det lærerne understreger her er, at når det kommer til undervisning omhandlende risikoadfærd, så er det vigtigt at huske at kunne sortere mellem det, som er spændende for eleverne og det, som vi gerne vil have, er normalt for eleverne. I almindelig undervisning er et af grebene, at lærere søger at få eleverne til at huske stoffet, ved at gøre det oplysende, relevant og spændende. Det ligger altså lige for, at en lærer bruger spændingselementet til at engagere eleverne i undervisningen.

Med afsæt i forebyggelsespraktikernes perspektiv er der forskellige prioriteringer i forhold til hvad formålet med den forebyggende undervisning er. I surveyet som er præsenteret tidligere i rapporten, er kommunerne blevet spurgt ind til, hvad formålet med den forebyggende undervisning er fra 7-9. Klasse.

Af figur 9 fremgår det, at 15,6 % har det som deres 1. valg, at eleverne får styrket deres sociale kapital, og 15,6 % der har det som deres 2. valg, at den forebyggende undervisning har til formål at eleverne reflekterer over, eller træner evner/færdigheder knyttet til situationer med risikofyldt adfærd. Her hælder praktikerne til, at det handler om at dyrke det, der virker og gøre elevernes opfattelse af dem selv som værende modstandsdygtige endnu stærkere - altså bevæge sig i den grønne del af det barometer, som Søren Holm taler om.



Figur 9. Procentuel fordeling af prioriteret rækkefølge af "hvad vil I, i din kommune, gerne opnå ved den forebyggende undervisning i 7.-9. kl. (udskolingen)?"

I samme tabel er der samtidig 31,1 % af forebyggelsespraktikerne, der har det som deres 1. valg, at eleverne opnår en basisviden og en forståelse for emnet der forebygges inden for. Det kan tale ind i spændingsfeltet mellem det at forebygge risikoadfærd og normalisere risikoadfærd. Hvis tilgangen og formålet er, at levere en basisviden om risikoadfærd, f.eks. rusmidler, så er der en overhængende fare for at komme til at åbne op for emnet og aktivere unges nysgerrighed i forhold til netop den risikoadfærd som ønskes forebygget. Denne tilgang stiller høje krav til den enkelte underviser, der skal være i stand til at "holde pilen i det grønne felt" og kræver en ekstra opmærksomhed, hvis underviseren ikke er trænet i, eller opmærksom på de særlige forhold der gør sig gældende når undervisningen har en forebyggende karakter.

Det er dog vigtigt at understrege, at vi ikke på baggrund af nærværende rapport kan sige noget om hvordan praksis foregår, men blot henleder opmærksomheden på en potentiel problemstilling.

Materialets tilgængelighed og tid til emnet

Søren Holm peger på, at muligheden for at få adgang til at gennemføre forebyggende undervisning afhænger af, hvordan materialet passer ind i lærernes normale praksis og skolernes virkelighed. Undervisningsmateriale skal gøres relevant og spændende for underviserne på en skole, det skal være nemt omsætteligt, hurtigt at plukke i og fleksibelt i sin form. Søren Holm formulerer det sådan:

”Det skal være enkelt, det skal være hurtigt, det skal være kort, det skal være nemt at forstå, fordi de fleste lærere, de har rigtig lidt tid til det her, og mister hurtigt interessen. Så man skal gøre det så nemt som muligt, og man skal gøre det så spændende som muligt, for lærerne. Og så skal lærerne også kunne se, hvad får vi ud af det her. Så jeg tror, hvis man skal have skolerne og lærerne til at bruge det [...]. Så skal de tage udgangspunkt i, hvad skolen kan få ud af det, og hvad lærerne kan få ud af det. Så det er der nødt til at tænkes ind i.

Interviewer: Kunne du eksempelvis være og tale ind i, hvordan det kunne supplere til deres eksisterende fag, eller måske opfylde nogle målkriterier i nogle fag? Er det sådan noget, du tænker?

Søren: Ja, det er præcis sådan noget.” (Søren Holm, Århus Kommune)

Dette står i kontrast til, at undervisning, som beskæftiger sig med risikoadfærd, og beskyttelsesfaktorer er komplekst og tidskrævende og samtidigt kalder på at skulle arbejde dybdegående og forandringsorienteret med et emne i en undervisningssituation.

Muligheden for at kombinere den forebyggende undervisning med de eksisterende skolefag, åbnes der også (forsigtigt) op for hos forlagene. Rikke fra Alinea siger, at man skal kigge på:

”[...] hvem er gatekeepers for, at det kommer ind i undervisningen? I sidste ende, så er der helt 100% nogle klasselærertyper, som bliver involveret. Og det er jo typisk dansk- og matematiklærerne, så det er ikke et helt dårligt sted at kigge. Men der er nok nogle andre med i forskellige led på den vej dertil.” (Rikke, Alinea).

Rikke og Søren Holm er altså enige i, at det giver mening at kigge på, hvordan forebyggende undervisning kan kombineres med eksisterende grundskolefag eller eksisterende grundskolepraksis, men det vil kræve en mere dybdegående analyse, for at kunne forstå præmisserne for, hvordan tværfagligheden vil fungere og blomstre på bedst mulig vis.

Specifik risikoadfærd er sjældent relevant for en hel klasse eller årgang, da det ofte er et mindretal, som udøver risikoadfærden. Det giver derfor ikke mening at stille skarpt på risikoadfærden, selvom den er spændende og kan fastholde eleverne i undervisningen, da det risikerer at normalisere selvsamme risikoadfærd som ønskes forebygget. I stedet giver det mening at stille skarpt på flertallet, som ikke udøver risikoadfærden og i stedet sigte efter at styrke de positive historier i klassen og fremhæve positiv adfærd, som med overvejende sandsynlighed er det reelle billede af den adfærd flertallet har. Det stiller særlige krav til forebyggende undervisningsmaterialer, i og med sådanne materialer ikke på samme måde, som andre og almindelige undervisningsmaterialer, kan trække på spændingselementer til at trække eleverne ind i undervisningen.

5. Motivation, ejerskab og medbestemmelse

Hvis forebyggende undervisningsmateriale skal have en effekt, skal det først og fremmest bruges i undervisningen. Så hvad er det vigtigt at tage højde for, hvis man skal udvikle materialer der rent faktisk vil blive brugt i undervisningen?

Genkendelse, relevans og relaterbarhed

I forhold til udvikling og produktion af undervisningsmaterialer har vi, gennem interviewene, forsøgt at spørge forskellige parter ind til, hvad der kan motivere til at arbejde med undervisningsmateriale, der tager hverdagsemner op, som led i den almindelige undervisning. Hos forlaget Alinea tales der om praksisfaglighed, hvor det...:

”handler om blandt andet at involvere den nære livsverden. Og gøre [...] sig så umage som muligt med at pege i retning af, hvad kan du bruge det her til? Hvorfor giver det mening for dig at beskæftige dig med det? Så jeg synes, det er en 100% god idé at tage [...] de sådan mere hverdags-emner ind” (Rikke Bay, Alinea)

Forlaget taler ind i, at det giver mening at referere til og bruge emner uden for en skolekontekst i undervisningsmateriale, da det giver eleverne en oplevelse af relevans og relaterbarhed, i og med det inddrager elevernes nære livsverden. Man kan argumentere for, at forebyggende undervisningsmateriale derfor først og fremmest skal bygges op om en ramme som er genkendelig for eleverne.

En iterativ udviklingsproces

Materialets relevans og i vores arbejde med denne rapport, og fra vores egen erfaring med forebyggelse i skoler ser vi, at forståelsen af og arbejdet med forebyggelse af risikoadfærd i en skolekontekst er kompleks og mangfoldig.

Der er flere aktører, som beskæftiger sig med forebyggende undervisning inden for forskellige tematikker – fælles for disse tematikker er, at de i større eller mindre grad beskæftiger sig med risikoadfærd.

Indhold, metoder og tilgange i forhold til de problemfelter, der arbejdes med, er alsidige og berører forskellige fagligheder, som i deres tilgang har forskellige teoretiske, metodiske og kontekstuelle afsæt, som i høj grad fungerer og udfoldes adskilt fra hinanden og i nogen grad afviger fra hinanden. Der kan, for at sige det mere eksemplificeret, være langt fra tilgange under forebyggende undervisning, der omhandler forebyggelse af nikotin over forebyggelse af billeddeling til forebyggelse af at unge ved en fejl medvirker til hvidvask som såkaldte ’muldyr’. Særligt skal det bemærkes, at der i arbejdet med indsamlingen af empiri såvel som i analysen af empirien er kommet et mindre paradoks til kende. Paradokset spænder vidt og er vanskeligt at definere. Alligevel er det væsentligt at forsøge at beskrive, da opmærksomheden på paradokset kan have betydning for kvaliteten af forebyggende undervisningsmaterialer, som udvikles i fremtiden.

Samtlige informanter peger bl.a. på, særligt elever og lærere, motivationsfaktorerne i undervisningssammenhænge. For at fastholde elevernes opmærksomhed er det væsentligt, at eleverne engageres ved at udnytte det spektakulære og spændende i et givent fag. Men netop det spændende og spektakulære er i et forebyggelsesperspektiv ofte det man ønsker at drage elevernes opmærksomhed væk fra – rusmidler, alkohol og nikotin. Søren Holm, påpeger dette, når han taler om at understøtte, at eleverne bevæger sig i ”det grønne” og i ”det røde” område. For nogle elever er det netop ”det røde” område, som motiverer deltagelsen, da det knytter sig til risikoadfærd – noget farligt og forbudt. I et kriminalitetsforebyggende perspektiv kan interessen for risikoadfærden være forbundet med en forherligelse og retfærdiggørelse af den pågældende risikoadfærd. Og her præsenterer paradokset sig: Dét som engagerer elever i en

traditionel undervisningskontekst – det spektakulære, det spændende – er i en forebyggelsesdagsorden uhensigtsmæssigt at fokusere på.

Så hvordan kan man arbejde med et engagerende og spændende forebyggende undervisningsmateriale, som fokuserer på 'det grønne område'? Eller sagt med andre ord.

Hvordan sikrer vi, at forebyggende undervisningsmaterialer fastholder engagement og interesse for eleverne og samtidigt fungerer i et forebyggende perspektiv.

Hvis afdækningsrapporten skal forsøge at svare på dette arbejdsspørgsmål, må vi trække på de øvrige parametre, som har gjort sig gældende for velfungerende og engagerende undervisning, som opsummeres herunder som anbefalinger om baggrund, design og undervisning.

Anbefalingerne er dog langt fra udtømmende og er ikke veldokumenteret at have en effekt som metodiske værktøjer for at kvalificere den forebyggende undervisning.

I arbejdet med at styrke og udvikle det forebyggende arbejde i skolerne, ser vi derfor et potentiale i at arbejde på et metaplan sideløbende med den eksisterende konkrete materialeudvikling. For os at se, vil det være relevant at undersøge, hvilke forskellige forståelser af forebyggelse og refleksioner om forebyggende undervisning, der træder frem, på tværs af interessenter, praktikere og professioner, der arbejder med forebyggende undervisning og kvalificere dette til gavn for de aktører der arbejder indenfor området.

Arbejdet på metaplan kan være med til at udvikle og kvalificere en fælles forståelse og metodik, som kan danne rammen for det faglige samarbejde for folk som udvikler, implementerer og forestår forebyggende undervisning. En fælles forståelse af forebyggende undervisning kan potentielt set være med til at sætte nogle hjørneflag, som konsulenter, undervisere, materialeudviklere, organisationer, bureauer og andre kan læne sig op ad og bruge som ramme, når forebyggelse i skoler skal udvikles og med henblik på at kvalificere forebyggende undervisning, som en faglig disciplin i en skolekontekst.

...

er imidlertid ikke nok i sig selv for at et materiale hverken bliver godt, eller at det bliver brugt. I interviewet med Rikke fra Alinea fortæller hun om, hvordan det er meningsfuldt at inddrage lærere i udviklingen af materialer:

"ildsjæle-lærere, som selv tester det i deres egen praksis. Og så bliver det i sådan en organisk, iterativ proces til et manuskript på et tidspunkt. Og ofte har de også processer, hvor de deler noget med nogle kolleger, og får dem til at prøve det af." (Rikke Bay, Alinea)

Her taler forlaget ind i, at udviklings- og testprocessen med fordel kan gøres sammen med de praktikere, som selv skal bruge materialet. Både fordi processen er særligt god, men også fordi disse ildsjæle-lærere i nogle tilfælde fungerer som en slags gatekeepere til andre lærere – særligt i forhold til at få materialet testet, men med stor sandsynlighed også i forhold til at få materialet udbredt.

Gatekeepers

Det, at en gatekeeper inddrager kollegaer i både udvikling, afprøvning og distribution af noget materiale vil med en vis sandsynlighed afføde et ejerskab for materialet hos de implicerede parter. Et ejerskab, som er funderet dels i en lokal praksis og dels i en lærerfaglig praksis, og som kan have potentiale til at styrke distributionsprocessen af materialet blandt en

medarbejdergruppe eller et fagfællesskab. Fænomenet med gatekeepers er heller ikke ukendt i forhold til forebyggende undervisning. Som et lærerpar siger:

“Vi har sådan en uskreven regel her på skolen om, at hvis man kigger på noget undervisningsmateriale i forbindelse med forebyggelse, eller sådan noget, hvor det går lidt ud over. Altså i hvert fald, hvor det er sådan hen i noget SSP-agtigt. Så er man lige igennem mig eller [navn] [...] Vi har også nogle uheldige oplevelser indimellem, hvor nogen har syntes, at et eller andet var superfedt, og så er det måske lidt mere nogen, der gerne vil ud at tjene nogle penge, eller nogen, der har et show, de lige fyrer af eller et eller andet. Det vil vi rigtig gerne undgå her.

Interviewer: Så I er en slags gatekeepers på det?

A: Ja, vi prøver. Der sniger sig altid noget igennem alligevel, men jeg virkelig, at det er sjældent. Og vores ledelse er også meget opmærksomme på det.” (Lærer, skole A)

Lærerne her, som også er SSP-lærere, har altså en gatekeeperfunktion, og fungerer som filter for, hvad der kommer ind på skolen i forhold til forebyggende undervisningsmateriale, der har med SSP at gøre, og denne gatekeeperfunktion er ledelsen bekendt med. I forhold til udbredelse af materiale, er det vigtigt at være opmærksom på denne delvist uformelle gatekeeperfunktion.

Lærerne fortsætter med at beskrive deres “*filter-funktion*” således:

“Vi snakker lidt med kollegaer omkring det, men jeg vil så sige, at afsenderen er ret vigtig for os. Hvem det er, der kommer med det. Det er meget sjældent, at man bare sidder og finder et eller andet på nettet. Man tager lidt for gode varer, hvis det er Red Barnet eller Børns Vilkår, der står for det.” (Lærer, skole A)

Materialets afsender har altså stor betydning for, materialets troværdighed, og gatekeepernes generelle erfaring med materialer fra samme afsender indgår når et materiale tilvælges.

Når et materiale skal udbredes, bliver inddragelse af relativt uformelle gatekeepere vigtigt, da disse har stor indflydelse på hvilket materiale der bliver brugt på deres skole. Inddragelse af “ildsjæle-lærere” under udviklingen af materialer er, ikke mindst i testperioden med til at skabe ejerskab både hos dem og de af deres kollegaer som inddrages undervejs.

Muligheden for at kunne “plukke”

I interviewene fremgår det tydeligt, at undervisningsforløb med en vis grad af fleksibilitet, og muligheden for at “plukke” i materialet, altså at kunne vælge og fravælge delelementer fra en større materialepakke, er en betydende faktor, når materialet skal udvælges og en faktor, som også er med til at skabe motivation både for lærere og for elever. Flexibiliteten og muligheden for at plukke i materialet giver læreren muligheden for at sætte sit personlige præg på det undervisningsforløb, der skal undervises i. På den måde kan de bringe deres egen faglighed i spil og opnår også et ejerskab for forløbet og har oplevelsen af at sammensætte deres “eget” undervisningsmateriale. Forlagene er udmærket klar over dette og hos Gyldendal siger de:

“Plukkeadfærden er default i alle forløb. Hos os er det jo igen baseret på teknologi. Så det er jo ligesom det har været før, siden man fik et bogmateriale, så sagde man jeg gider ikke side 16-25, for det fanger ikke eleverne, jeg vil bruge det og det og det, på samme måde har vi bare sådan pluk, pluk, pluk, det er det her vi gerne vil køre.” (Søren Sommer, Gyldendal)

Men det er ikke kun for at lærerne kan få ejerskab over materialet ved at kunne plukke. Af interviewene fremgår det også, at processen med at plukke også bruges til at gøre den endelige undervisning relevant og give eleverne medbestemmelse.

Elevernes medbestemmelse

Flere lærere giver udtryk for, at medbestemmelse er vigtigt, og at det i lærernes optik spiller en rolle i forhold til at motivere eleverne i undervisningen. Undervisning skal ikke kun være lærerens projekt, men også elevernes, da det får gang i undervisningen og får det til at udvikle sig – som en lærer, der også er vejleder, udtrykker omkring vigtigheden af undervisningen:

”Vi skal også sørge for, at både eleverne og læreren er med i [undervisningen] og har lyst til at få det til at leve videre” (Lærer, skole B).

Det er med andre ord med til at motivere både lærere og elever, når materialet gør det muligt at plukke og på den måde tillader lærerne at inddrage eleverne i både planlægningen og udførelsen af undervisningen. Et materiale, der sammensættes så lærere med elevernes (delvise) medbestemmelse kan plukke i hvad der er spændende og relevant, kan på den måde bidrage til at skabe motivation for at deltage i undervisningen, og oplever at have et ejerskab over processen i et undervisningsforløb.

I forhold til, hvorfor lærerne synes, at medbestemmelse er vigtigt for eleverne, så handler det meget om, at via medbestemmelse kommer ejerskab og momentum i undervisningen:

”Hvis eleven føler, at vedkommende selv har haft lidt indflydelse og selv har valgt noget, så har man allerede en rullende start i forhold til, at de har hakket hælene i jorden og sagt, vi skal det. Det er blevet bestemt. (Lærer, Skole C)”

Elevernes motivation er i højere grad at spore, hvis de føler sig inddraget og involveret i udformningen af undervisningen. Anbefalingen er derfor, at et undervisningsmateriale, der skal arbejde med forebyggelse med fordel, kan have en form, som kan inspirere lærerne til at inddrage deres elever i processen om at udforme undervisningens forløb. Altså et materiale, hvor eleverne sammen med deres lærer kan plukke og sammensætte et undervisningsforløb, som er relevant for lige præcis den pågældende klasse eller årgang.

I forhold til udviklingen af et undervisningsmateriale, så er anbefalingen klart at tænke medbestemmelse ind i både udviklingen, men også i selve udformningen og udførelsen af undervisningssituationen. Lærerne kalder selv på dels medinddragelse i selve udviklingen af undervisningsmaterialerne, men særligt på muligheden for at plukke i det og selv bestemme, hvordan undervisningsforløbet bygges op – med andre ord at være medbestemmende på, hvordan undervisningen sammensættes. Det er derfor vigtigt at indtænke lærernes praksis om at plukke og sammensætte materialer på kryds og tværs, og det i større eller mindre grad sammen med eleverne.

Motivation i et elevperspektiv

For elevernes vedkommende er ytringerne omkring, hvad der motiverer dem, ikke langt fra det lærerne giver udtryk for. På begge skoler nævner eleverne medbestemmelse, og det at de involveres i undervisningen, som en motivationsfaktor.

”Altså, at det er noget, som man godt kan lide. F.eks. igen, at man har medbestemmelse til at vælge, hvad man gerne vil lave. Så hvis det er noget, jeg godt kan lide, så bliver jeg ved med at lave det.”(Elev, 8. klasse)

Der er altså indikationer på, at flere af eleverne føler sig mere motiverede både i forhold til at deltage, og blive i undervisningssituationen, hvis de har oplevet at være medbestemmende på f.eks. indhold og emner, der arbejdes med, hvilket stemmer fint overens med lærernes tanker om at inddrage eleverne i forhold til undervisningens indhold.

At give eleverne medbestemmelse på sammensætningen af forebyggende undervisningsmateriale, kan dog være ekstra udfordrende sammenlignet med almindelige materialer. Det skyldes, at elever (såvel som voksne) kan have en tendens til at blive draget af det ekstreme og det risikofyldte. For elevernes vedkommende kan det betyde, at emner som f.eks. rusmidler kan få særlig opmærksomhed på trods af, at det kan have en negativ effekt på deres adfærd, hvis man kommer til at introducere eller normalisere risikoadfærd. Læreren skal altså have adgang til et undervisningsmateriale, som tager højde for elevernes nysgerrighed i forhold til emner omhandlende risikoadfærd.

Yderligere giver eleverne udtryk for, at det spiller en rolle at være sammen med deres klassekammerater:

”[...]den der med at være sammen med andre. Det er vigtigt at være sammen med nogen, det føler jeg i hvert fald.” (Elev, 9. klasse)

Det er altså også en opmærksomhed hos eleverne, at det med at arbejde sammen motiverer, hvilket kan indikere, at undervisningsmateriale skal have et socialt islæt og bringe gruppe- og pararbejde i spil, som tilføjelse til muligheden for at opleve sig som en medbestemmende elev.

I forlængelse heraf er det en enkeltstående, men dog potentielt vigtig iagttagelse, at et par elever på den ene skole nævner, at netop lineære forløb, hvor de gennemgår et undervisningsforløb fra start til slut, ikke er noget de synes er særligt spændende eller mindeværdigt – de to elever siger følgende om den slags undervisning:

”**C:** Ja, det er jo fordi, vi har også prøvet før i historie, hvor vi bare får et Alinea-forløb vi bare skal sidde og læse. Det kunne vi også måske i stedet for at tage det hele tiden er Alinea vi skal læse, måske noget andet. Så det er ikke bare hele tiden vi får et forløb, så skal sidde og læse det, og så har vi lektier for til det, det er rigtig kedeligt.

G: Meget det samme.

C: Ja virkelig kedeligt.

A: For det er det samme, du sidder og gør.

Interviewer Så det er samme form?

C: Og så er det svært at huske, føler jeg. Og det er bare hele tiden det samme. Så glemmer man det også lidt hurtigt.” (Elever, 9. klasse)

Dette kombineret med lærernes ytringer om fleksibilitet, muligheden for at plukke og sammensætte, alt sammen med afsæt i elevernes ønske om medbestemmelse, taler ind i, at et lineært forløb ikke er vejen at gå, men at det derimod giver mening at fokusere på et materiale, som kombinerer mange forskellige tilgange til undervisning. Det skal fremstå afvekslende, og indeholde øvelser, der lægger op til gruppearbejde, pararbejde og individuelt arbejde.

Forebyggende undervisningsmateriale bør være relevant og relaterbart for eleverne. Under udviklingen kan man med fordel inddrage praktikere med tilknytning til skoler, som forestår undervisning inden for forebyggelse, når et materiale skal udvikles. Formålet er at inddrage ildsjæle, som kan præge udviklingsprocessen og muligvis også implementeringsprocessen.

I forhold til udbredelsen, ligger der en naturlig begrænsning i, at det kun er muligt at engagere et begrænset antal, hvis materialet ikke udvikles lokalt. Hvor meget indflydelse ejerskabet har på at man bruger og fastholder brugen af et materiale kan vi ikke sige noget om i nærværende rapport, men det kunne på baggrund af denne overvejelse være relevant at stille spørgsmålet om, hvorvidt denne effekt kan spille ind på den relativt høje andel, der i det udsendte survey svarer, at de benytter lokalt udviklet undervisningsmateriale.

Med afsæt i tankerne om, at motivationen for at skulle udvikle og afvikle undervisning som lærer, og føle sig motiveret for at deltage i undervisning som elev, bunder i medbestemmelse, fleksibilitet, alsidighed og varierende arbejdskonstellationer, giver det mening at tage overvejelserne om netop disse faktorer med i arbejdet med at udvikle forebyggende undervisningsmaterialer, i og med, at forebyggende undervisning skal tendere, supplere eller fungere sideløbende med det vi forstår som almindelig skoleundervisning.

6. Design af materiale

I vores interviews har vi været optaget af at kvalificere vores forståelse af, hvad der fra forskellige positioner konstituerer god undervisning og hvad man skal være opmærksom på, når man designer undervisningsmateriale. På tværs af vores interviews fremstår nedenstående kategorier, som relevante opmærksomhedspunkter

For at få et billede af, hvad der gør, at undervisningsmaterialer benyttes og opleves som brugbare, har vi, gennem interviewene, forholdt lærere, elever og forlag til, hvad der gør, at materialet bruges og opleves, som brugbart i forhold til den lokale læringskontekst.

For lærerne handler det bl.a. om:

”..., at hvis indholdet er der, og hvis der er tænkt didaktiske tanker i forvejen, formentlig af nogle dygtige mennesker, der har brugt lang tid på det, så tænker jeg bare overlappet ligger så der, hvor læreren jo så går ind og filer lidt her og der, og klipper en tå og hakker en hæl, og ligesom er sådan lidt, det kan jeg ikke lige se mig selv i, men jeg har jo muligheden for at rette lidt til. Det er bare lidt nemmere, end at skulle starte helt forfra. Det er nok bare der, jeg vil hen. Man kan få sin egen autonomi hævet en lille smule ind i noget, der er. Og det er jo der, hvor læreren kommer ind og kender eleverne, kender klassen og kender, hvilken tilgang man så skal vinkle.” (Lærer, Skole C)

Lærerne fremhæver værdien af, at undervisningsmaterialet har et klart didaktisk udgangspunkt og, at materialet indeholder de nødvendige artefakter til at gennemføre læringsaktiviteterne. Samtidig skal undervisningsmaterialet være fleksibelt og understøtte lærerens autonomi og give mulighed for en tilretning til den lokale læringskontekst. For lærerne opleves det som en hjælp, at:

”Didaktikken er inkorporeret i det, man bestiller udefra. Det synes jeg er meget fedt, at der er nogen, der har tænkt de store tanker for mig. Og så kan jeg selv komme med nogle tilføjelser eller fjerne noget.” (Lærer, Skole C).

For lærerne kan et undervisningsmateriale, der netop har inkorporeret didaktiske overvejelser, give dem mulighed for at tilpasse materialet til den aktuelle læringskontekst. Lærerne uddyber:

”Så når den røde tråd er serveret og siger, det er det her vi kan, det er den her kasse, så frigør det rigtig mange ressourcer til at gøre det meget mere vedkommende og spændende.” (Lærer, skole C).

Lærerne giver her udtryk for, at et undervisningsmateriale der i sit design har inkorporeret didaktiske overvejelser og skabt rød tråd, kan frigøre ressourcer til at gøre læring mere vedkommende og spændende for eleverne.

Forlagene er opmærksomme på, at lærerne:

”...jo samtidig godt lide materialer, som klæder dem på til at lave god undervisning med utrolig lidt forberedelsestid og utrolig mange andre opgaver,” (Rikke Bay, Alinea).

Også hos forlagene er man således opmærksom på, at lærerne har behov for materiale, der er køreklart og er nemt at gå til for lærerne, og at lærernes tid til forberedelse er en faktor.

Et materiale, der er køreklart og gennemarbejdet, kan give lærerne mulighed for at:

”...bruge tid på motivationen, og bruge tid på at planlægge undervisningen. Altså det, som egentlig er vores kerneopgave; at hjælpe eleverne til at lære...” (Lærer, skole C).

Lærerne beskriver, hvordan et godt undervisningsmateriale kan frigøre lærerens tid til at fokusere på, det som betragtes som kerneopgaven, nemlig at facilitere læring i den lokale kontekst.

Lærerne fremhæver et eksempel på et brugervenligt undervisningsmateriale:

”Nu bruger vi begge to LIFE¹, og det der er fedt ved det, det er jo det der med, at det kommer i nogle kasser, der ligger alt, hvad man skal bruge, og det er jo bare sådan fuldstændig, gang 1, gang 2, gang 3, gang 4. Det er meget brugervenligt, og de har brugt et hav af ressourcer på at lave flow charts og formativ evaluering og alle de der ting.” (Lærer, skole C).

For lærerne er et godt undervisningsmateriale et materiale, der indeholder alle nødvendige artefakter og har en klar og overskuelig proces for læringsprogression og evaluering, som læreren kan tage udgangspunkt i og sammensætte efter behov.

Hos forlagene er man også opmærksom på, at lærere har behov for, at undervisningsmaterialer let kan omsættes i en lokal læringskontekst:

¹ <https://life.dk/>

”Der er jo ikke nogen lærer, der sætter sig en halv time før en undervisningsgang og læser 20-siders lærevejledning. (...) De læser ikke særlig meget lærevejledning. Så det her med at pakke det på en måde, der gør det meget tilgængeligt. Det er ret vigtigt.” (Rikke Bay, Alinea).

Forlagene fortæller her, at det er vigtigt for dem, at deres undervisningsmaterialers indhold er lettilgængeligt og ikke for tidskrævende for lærerne, at omsætte i den lokale læringskontekst.

Lærerne fortæller at:

”...de fleste lærere vil jo rigtig gerne klippe og klistre. Og det synes jeg er en god ting. Jeg synes faktisk også, at det er et godt undervisningsmateriale. Det er jo vigtigt for læreren, at man føler sig som en del af det.” (Lærer, skole A)

Her fremhæver lærerne værdien af at kunne tilpasse undervisningsmaterialet og omsætte det til sit eget lokale forløb. Lærerne uddyber:

”Det er sådan, vi gerne vil have det. Og så plukke så, at vi ikke er styret af noget hele tiden. At vi kan være fleksibel i forhold til, hvad der er, vi skal igennem. Og også for at få elevernes medbestemmelse. (Lærer, skole B).

For læreren er muligheden for at tilpasse til den lokale kontekst en måde, de kan understøtte elevernes oplevelse af medbestemmelse.

På tværs af interviewene med lærere og forlag fremhæves værdien af, at undervisningsmaterialer, der indeholder de nødvendige artefakter og en klar overskuelig vejledning, som let kan omsættes til lokal kontekst. Desuden fremhæver lærerne, at et undervisningsmateriale, der har inkorporeret didaktiske overvejelser og har en klar og overskuelig proces for læringsprogression og evaluering, som læreren kan tage udgangspunkt i, kan frigøre lærerens tid til at gøre undervisningen mere vedkommende og spændende for eleverne. Det er desuden vigtigt, at undervisningsmaterialer er fleksible og kan tilrettelægges efter lokale behov.

Gamification

På tværs af vores interviews har vi forholdt respondenterne til, hvad der kan motivere elever for læring og hvad der er god undervisning.

Lærerne udtaler:

”...at det, der motiverer elever særligt lige nu, det virker som om, at det er noget, der har grader af en eller anden form for spil, eller spilteori.” (Lærer, skole C).

Lærerne fremhæver her fænomenet gamification² som et relevant didaktisk greb for at skabe motivation for læring og god undervisning.

Lærerne mener:

”... man skal i hvert fald tænke kreativt, også i forhold til, hvis det skal være samarbejde, så kunne jeg virkelig godt tænke mig, at der måske lå noget mere materiale af, hvor det sagtens kan sådan noget som de der escape room og sådan noget. (Lærer, skole B).

Her fremhæver lærerne behovet for at tænke kreativt og inddrage aktiviteter, der har elementer af spil. Spilaktiviteter kan indeholde elementer af samarbejde.

² Gamification er en kommunikationsform, hvor “spilelementer anvendes i en ikke-spil-kontekst” og med et andet formål end blot at underholde (Deterding m.fl. 2011)

Også ekspert i forebyggelse Søren Holm er orienteret mod gamification, når der skal udformes materiale til udskolingselever:

”Ja, det er et rigtig godt spørgsmål. Jeg tror, det kunne være fedt både at have noget digitalt, men også at have noget papagtigt. Smide noget ud på bordet, så det bliver sådan en brætspilsagtigt.” (Søren Holm, Århus kommune).

For lærerne kan undervisningssituationer, der ’gamificeres’ være en måde at sætte flere motivationsorienteringer i spil (Pless mfl. 2015), f.eks. for elever der

”...er meget utilitaristiske, kan man kalde det. Hvad kan jeg bruge det til direkte her og nu?” (Lærer, skole C)

og som:

”godt lide, at der er en konkurrence,” (Lærer, skole C).

En lærer beskriver brugen af gamification:

”Det er ikke en hypotetisk øvelse, vi laver for at træne vores hjerne. Det er simpelthen noget, du direkte kan tage og bruge. Det tror jeg, den moderne elev har mere det behov, end jeg selv havde, da jeg gik i skole. Der var det mere bare, han sagde hop, så spurgte jeg, hvor højt.” (Lærer, skole C)

Her taler lærerne om gamification, som en undervisningssituation, der bringer elementer fra spillets verden ind i undervisningen i forhold til problematikker, som eleverne oplever som relevante og vedkommende for dem selv. Lærerne uddyber:

”at undervisningen har karakter af, at de lærer nogle værktøjer. De værktøjer, de skal bruge til at løse et problem.” (Lærer, skole).

Gamification er for dem et didaktisk greb i en undervisningssituation, der gør det muligt for eleverne at bruge værktøjer og kompetencer fra undervisningen, til at løse konkrete problemer i en modellering af virkeligheden.

For en lærer er der i gamification nogle opmærksomhedspunkter:

”Fordi alt for åbne opgaver er tit også blevet for svært for en stor del af eleverne. De er ikke klar til at bevæge sig ud, hvor de selv skal til at definere opgaven. Så det er fint, at der er sådan lidt afgrænsede semi-åbne opgaver, hvor man har nogle faglige indspark, hvor man får nogle værktøjer, og så den her evne til at kigge i værktøjsskassen og sige, hvad skal jeg bruge til at løse den her opgave, jeg har fået givet.” (Lærer, skole C),

Læreren fremhæver her læringsaktiviteternes karakter og opgavernes sværhedsgrad. Det er vigtigt, at opgaverne ikke er for abstrakte, og at de kan afgrænses.

Lærerne fremhæver yderligere:

”Men som sagt, man skal passe på, hvad man begynder at udstille. Ja, det er lidt det. Man skal på en eller anden måde have nogle kattelemme i det der, til at man kan sige pas eller et eller andet. Det motiverer dem.” (Lærer, Skole C).

Her fremhæver lærerne, at man skal være opmærksom på konkurrenceelementet, når man arbejder med gamification. Aktiviteten bør designes, så eleverne trygt kan svare eller deltage, uden at føle sig udstillet.

Vi kan se, at der er en udbredt enighed på tværs af lærere, elever, forlag og eksperter i forebyggelse om, at gamification er et relevant element i et didaktisk design, som bringer elementer fra spillets verden ind i undervisningen. Lærerne fremhæver behovet for at tænke kreativt og inddrage aktiviteter der har elementer af spil og, at det er vigtigt, at undervisningsmaterialet er balanceret og er designet, så eleverne kan være trygge. Lærerne uddyber, at gamification for dem indeholder modelleringer af virkeligheden med problematikker fra en for eleverne relevant kontekst, som kobles med en deltagerstyring, hvor elevernes egne problemer, er udgangspunkt for en belysning, og bearbejdelse, og eleverne selv kan vælge forskellige værktøjer og tilgange og komme med evt. løsningsforslag.

7. Aktiviteter

Som refereret til tidligere i rapporten, så giver både elever og lærere udtryk for, at afveksling og fleksibilitet er vigtige elementer i forhold til udvikling og afvikling af undervisning. I Red Barnet arbejder de efter samme overbevisning, og Lise Qvistgaard siger om deres måde at opbygge forløb og materialer op:

“Der er forskellige typer af aktiviteter inden for et forløb også. Også fordi, at børn jo udtrykker sig på forskellige måder, og det ved man jo også for en selv, at når I nu har siddet og hørt på mig i 20 minutter, så burde vi gøre noget andet i virkeligheden. Fordi, at der selvfølgelig skal være en variation, og der skal være noget lejende eller afvekslende i det.” (Lise Qvistgaard, Red Barnet).

Det er altså også hos Red Barnet afgørende, at et undervisningsmateriale er bygget op omkring et skelet, som fordrer variation i forløbet. For det første fordi, som Lise påpeger, det er svært at koncentrere sig i længere tid ad gangen, hvis man skal sidde og arbejde med det samme emne i længere tid, og særligt er det svært at høre det samme menneske stå og tale i en længere periode. Og for det andet fordi Lise i samme ombæring påpeger, at Red Barnet er begyndt at forholde sig til skærmenes rolle i et klasserum. Hun siger f.eks.:

“Vi er tiltagende opmærksomme på, at vi gerne vil have børnene væk fra skærmen [...] hvis man skal se en video, så ryger den jo på smartboardet, men vi laver jo for eksempel ikke forløb, som børnene selv sidder med mere. Så hvis det er på smartboardet, så er det en vekselvirkning mellem, at man kigger der, og man gør noget andet, et eller andet. Så det der med, hvor man selv sidder og klikker noget af, [...] det går vi væk fra. Altså, tænker jeg bare ligesom samfundspendulet på et tidspunkt. Det svinger jo lidt frem og tilbage, men jeg tænker, vi er også lidt med på den bølge, der hedder, måske skal vi svinge lidt væk fra de skærme der.” (Lise Qvistgaard, Red Barnet)

Det lader til, at der hos lærere og elever er en efterspørgsel på materialer, som trækker eleverne væk fra skærmene, og i højere grad tilbyder muligheder for at eleverne er deltagende, medbestemmende og aktive. Red Barnet har mærket til den tendens, og den reagerer de på, i og med det er den vej 'samfundspendulet' svinger lige nu.

Eleverne giver også udtryk for forskellige typer af aktivering, som gør undervisningen spændende. Opsummeret siger en af eleverne

“Jamen det er fedt når man sådan er aktiv i stedet for bare, sådan som man siger, bare sidder” (Lærer, skole C).

Indeholdende i det at være aktiv, nævner eleverne følgende: læreren skal ikke tale for meget, gruppearbejde også uden for klasselokalet, walk'n'talk også udenfor, øvelser med bevægelse, præsentationer for hinanden i mindre grupper, projekter og projektopgaver, spil og individuelt arbejde. Som sådan er der ikke noget nyt under solen her, da alle disse elementer allerede er kendt og brugt i undervisning, men eleverne efterspørger dem stadig, og gerne i kombination med hinanden – med andre ord så ønsker eleverne at blive aktiveret gennem afvekslende og fleksibel undervisning.

Lærerne påpeger også, at

“det er børnene der får snakket, det er ikke læreren der får snakket.” (Lærer, skole A).

Så de arbejder på at få eleverne aktiveret i stedet for selv at stå og fylde undervisningstiden ud. En mere detaljeret formulering fra en lærer fra anden skole understøtter, at lærerne søger at være praksisnære, produktorienterede og hele tiden forsøger at aktivere eleverne gennem kreativitet:

“Det er hele tiden den her tankegang med at lave noget praksis, og de får et produkt ud af det. Og det kan jeg godt se, som [lærer] også siger, at de godt kan lide det der med, at der er noget, hvor de kan bruge deres kreativitet, deres hænder, altså bruge deres krop på en helt anden måde, end bare at sidde og modtage. At de selv er med i det. Det kan de godt lide.” (Lærer, Skole B)

Det kan anbefales at tænke elev-aktivering ind, når et nyt forebyggende undervisningsmateriale skal udvikles, i samme ombæring med, at materialet er fleksibelt. Eleverne efterspørger at blive aktiveret i undervisningen på forskellig vis, og underviserne ønsker at kunne aktivere deres elever. Det er altså vigtigt, at materialet fordrer aktiv deltagelse, der tænker eleverne væk fra skærmen, trods materialet er digitalt.

Variation, alsidighed og praktiske aktiviteter i undervisningen

For at skabe engagerende og meningsfulde undervisningssituationer peger lærere, elever og forlag på behovet for alsidige undervisningsmaterialer, der kombinerer analoge og digitale elementer samt aktiviteter, der fremmer fysisk bevægelse, kreativitet og elevinddragelse.

“...det er rigtig vigtigt, at det er noget, som er meget varieret. Der er både tekst og billeder og snakke og alt muligt. Så mange ting som muligt. Tilbage til det der med at kunne lykkes med noget, så vi skal have alle mand på banen. Vi snakker jo tit om, at det skal være noget, der er stiliseret rigtig godt, så man får alle med.” (Lærer, skole A)

Her fremhæves variation i undervisningen som en nøgle til at engagere alle elever, samt muligheden for at kunne differentiere, så alle elever oplever, at de bliver mødt, hvor de er, og får mulighed for at lykkes.

Eleverne selv efterspørger også aktiviteter, der giver dem mulighed for at være mere aktive i undervisningen. En elev fra skole C udtaler:

“...det er fedt når man sådan er aktiv i stedet for bare sådan som man siger bare sidder.” (Elev, 9. klasse).

For eleverne er det ikke blot en udfordring at være engageret i teknologi, men også et behov for at komme væk fra de passive former for læring, som bøger og computere ofte repræsenterer. En elev fra skole B forklarer det yderligere:

“At man får det i hånden i stedet for at man bare sidder med en bog eller en computer og skal læse. Så du får lidt mere bevægelse i det og sådan noget.” (Elev, 8. klasse)

Her fremhæves ønsket om undervisning, der understøtter fysisk aktivitet og interaktive læringsformer, der engagerer eleverne på flere niveauer.

Indeholdende i det at være aktiv, nævner eleverne følgende: læreren skal ikke tale for meget; gruppearbejde også uden for klasselokalet; walk’n’talk også udenfor; øvelser med bevægelse; præsentationer for hinanden i mindre grupper; projekter og projektopgaver; spil og individuelt arbejde. Som sådan er der ikke noget nyt under solen her, da alle disse elementer allerede er kendt og brugt i undervisning, men eleverne efterspørger dem stadig, og gerne i kombination med hinanden – med andre ord så ønsker eleverne at blive aktiveret gennem afvekslende og fleksibel undervisning.

Samtidig fremhæver eleverne værdien af, at læreren er bevidst om sin rolle, og at instruktioner og oplæg ikke bliver for lange. En elev fra Sønder sø nævner:

“Nogle af vores lærere er også begyndt at sætte timer på, hvor meget de må snakke, fordi der er mange, der har sagt noget til det.”

Dette peger på et ønske om, at læreren giver mere plads til elevens aktive deltagelse.

Lærerne påpeger også, at

“det er børnene der får snakket, det er ikke læreren der får snakket.” (Lærer, skole A),

Så de arbejder på at få eleverne aktiveret i stedet for selv at stå og fylde undervisningstiden ud.

At lærerne søger at være praksisnære og produktorienterede, understøtter muligheden for, at eleverne anvender deres kreativitet og får et produkt ud af deres arbejde:

“Det er hele tiden den her tankegang med at lave noget praksis, og de får et produkt ud af det. Og det kan jeg godt se, som [navn] også siger, at de godt kan lide det der med, at der er noget, hvor de kan bruge deres kreativitet, deres hænder, altså bruge deres krop på en helt anden måde, end bare at sidde og modtage. At de selv er med i det. Det kan de godt lide.” (Lærer, skole B)

Her fremhæves behovet for, at undervisningsmaterialer understøtter praktiske kreative aktiviteter og muligheden for at producere noget.

Hos forlagene er man også optaget af, at undervisningsmaterialer skal understøtte praktiske læringsprocesser:

“Det ligger også i tiden. Alle taler om praksisfaglighed og hvad pokker er det? Det er i hvert fald i vores tolkning noget, der handler om blandt andet at involvere den nære livsverden.” (Rikke Bay, Alinea).

Hos forlagene mener man således, at netop praksisfaglighed kan understøtte en relevans for eleverne, ved at koble sig på deres livsverden. Forlagene er desuden optaget af, at undervisningsmaterialer skal kunne skabe varierede undervisningssituationer:

“Og det kræver jo noget af elevmaterialet, som ikke nødvendigvis handler om at instruere lærerne i, hvad er det, der skal ske her. Så der er noget opbygning af enten noget storytelling eller en måde at formidle det på, som ikke bare altid er tekst. Vi arbejder rigtig meget med video, lydformater, visuelle formater og virkemidler, som gør, at man ikke kun

beder eleverne om at sidde og læse den ene dødehavsrulle efter den anden.” (Rikke Bay, Alinea)

Hos forlagene er der fokus på at skabe undervisningsmaterialer, der tilbyder variation i formater og aktiviteter samt vejleder læreren i forhold til indhold, men også vejleder i forhold til sagligheden i aktiviteter og flow i undervisningen. For forlagene er det vigtigt, at undervisningsmaterialer tilbyder flere formater og aktiviteter.

Forlagene fremhæver også relevansen af praksisfaglighed, der kobler undervisningen til elevernes nære livsverden. Alinea beskriver det som:

“Noget, der handler om blandt andet at involvere den nære livsverden.” (Rikke Bay, Alinea)

Dette fokus på relevans og kontekst bidrager til at engagere eleverne og gøre læringen meningsfuld.

Red Barnet bidrager også med en tilgang, der prioriterer praksisnær læring og begrænset skærmbrug. Lise Qvistgaard fra Red Barnet beskriver, hvordan de vælger aktiviteter, der veksler mellem digitale og analoge formater:

“Vi er tiltagende opmærksomme på, at vi gerne vil have børnene væk fra skærmen [...] hvis man skal se en video, så ryger den jo på smartboardet, men vi laver jo for eksempel ikke forløb, som børnene selv sidder med mere. Så hvis det er på smartboardet, så er det en vekselvirkning mellem, at man kigger der, og man gør noget andet, et eller andet. Så det der med, hvor man selv sidder og klikker noget af, [...] det går vi væk fra. Altså, tænker jeg bare ligesom samfundspendulet på et tidspunkt. Det svinger jo lidt frem og tilbage, men jeg tænker, vi er også lidt med på den bølge, der hedder, måske skal vi svinge lidt væk fra de skærme der.” (Lise Qvistgaard, Red Barnet)

Lise påpeger her, hvor svært det kan være for elever at koncentrere sig i længere tid ad gangen, hvis de skal sidde og arbejde med det samme emne i længere tid, og særligt er det svært at høre det samme menneske stå og tale i en længere periode. I samme ombæring påpeger Lise, at Red Barnet er begyndt at forholde sig til skærmenes rolle i et klasserum.

Det lader til, at der hos lærere og elever er en efterspørgsel på materialer, som trækker eleverne væk fra skærmene, og i højere grad tilbyder muligheder for at eleverne er deltagende, medbestemmende og aktive. Det er også hos forlagene (og Red Barnet) afgørende, at et undervisningsmateriale er bygget op omkring et skelet, som fordrer variation i forløbet.

Både lærere, elever og forlag er enige om, at undervisningsmaterialer bør tilbyde fleksibilitet og variation, så eleverne aktiveres på forskellige måder. Lærerne efterspørger materialer, der giver eleverne mulighed for at producere noget og bruge deres kreativitet, mens eleverne ønsker en undervisning, der skaber plads til både bevægelse og aktiv deltagelse. Forlagene ser værdien af at integrere multimodale elementer, der afspejler elevernes hverdag og interesser.

Dette fælles fokus på variation, aktivitet og relevans peger på vigtigheden af undervisningsmaterialer, der er designet til at fremme engagerende, praksisnære og kreative læringsoplevelser. Et sådant materiale kan give lærerne de nødvendige værktøjer til at aktivere eleverne og sikre, at alle deltager og føler sig inkluderet i læringsprocessen.

Relationer og tryghed i Undervisningen

Relationen mellem lærer og elev spiller en afgørende rolle for at skabe en optimal undervisningssituation. Dette fremhæves i interviewene med både elever og lærere. En lærer udtrykker vigtigheden af relationen som følger:

"Hvis man skal have nogen til at rykke sig, og især dem i den lidt lavere ende, så skal man også have en relation til dem. Det hænger jo lidt sammen med, som det [navn] siger, at før man overhovedet kan tage fat på det faglige, så er man nødt til at have en relation til børnene, og de ved, at jeg har deres ryg" (Lærer, skole C).

Denne udtalelse understreger, at en stærk relation mellem lærer og elev er en forudsætning for, at læringsprocessen kan finde sted, især for de elever, der har særlige udfordringer. For eleverne selv er relationen til læreren ligeledes essentiel:

"Hvis jeg har fire lektioner med én lærer, som jeg virkelig ikke drømmer om, så ville jeg da hellere være hjemme" (Elev, 8. klasse).

Dette citat tydeliggør, at kvaliteten af relationen påvirker elevernes motivation og deltagelse i undervisningen.

Lærerne understreger desuden, at relationer er en forudsætning for at opfylde deres kerneopgave, nemlig at fremme elevernes læring:

"At skabe relationer til eleverne understøtter vores kerneopgave: at hjælpe eleverne til at lære" (Lærer, skole C).

I læringsprocessen fremhæves også behovet for tryghed, som skabes gennem en stærk relation mellem lærer og elev. En lærer beskriver det således:

"Jeg tror faktisk også, at hvis man føler sig tryk, og bliver ramt dér, hvor man er læringsmæssigt, så er det meget motiverende for at lære noget" (Lærer, skole A).

Denne udtalelse indikerer, at tryghed er en væsentlig faktor for, at eleverne kan indgå i læringsaktiviteter, og at relationen mellem lærer og elev kan være med til at etablere denne tryghed.

Derudover kan en stærk relation mellem lærer og elev skabe et fælles sprog, som fremmer kommunikationen. En lærer beskriver et konkret eksempel:

"Jeg snakkede med ham en gang om ugen med udgangspunkt i nogle af de her ting. (...) Men det tænker jeg også, fordi relationen var der i forvejen. Vi havde et fælles sprog allerede om det her" (Lærer, skole A).

En særlig udfordring opstår i forbindelse med undervisning, der varetages af eksterne undervisere, som ikke har en etableret relation til eleverne. Lærerne oplever, at sådanne undervisningssituationer ofte har begrænset effekt:

"Altså vores elever har det med at glemme. De glemmer hurtigt. (...) Nej, det er jo bare en, der kommer ind og fortæller noget. Det kan godt være, at de lige snakker lidt om det i frikvartererne lige efter, men så mange gange har de jo allerede glemt det.

Kan I ikke huske, at de var ude? Jo, måske. Hvad var det, vi hørte om? Noget med billeder? Jo, men det er ikke sikkert, at de kan sætte ansigt på, hvem det er, de har arbejdet med. Altså, at der har været ude og snakke med dem. Så er det egentlig bare fordi, de skal sidde og lytte, at de er blevet sat i en situation.

Interviewer: Så der er det stadig relationen til læreren, der er vigtigst. At læreren følger op ved hjælp af sin relation til eleverne.

Lærer: Det er vores opgave." (Lærer, skole B)

Her påpeges det, at eleverne i højere grad husker og engagerer sig i undervisningen, når den forstås af undervisere, de har en relation til. Læreren uddyber, at relationen mellem lærer og

elev er afgørende for at sikre, at der følges op på undervisningen, og at læringsmålene konsolideres.

På tværs af lærernes og elevernes udsagn fremhæves relationens betydning for læring. En stærk relation skaber tryghed og et fælles sprog, som kan være afgørende for, at eleverne engagerer sig i undervisningen og opnår læringsudbytte. Derudover muliggør relationen en meningsfuld opfølgning på undervisningens indhold.

For at imødekomme dette behov bør undervisningsmaterialer, der omhandler emner eller aktiviteter, hvor elevernes tryghed er afgørende, designes, så de kan anvendes af de lærere, som kender eleverne godt. Disse lærere må antages at have den nødvendige relation til eleverne for at facilitere et trygt og produktivt læringsmiljø.

8. Perspektivering og anbefalinger

Perspektivering

I vores arbejde med denne rapport, og fra vores egen erfaring med forebyggelse i skoler ser vi, at forståelsen af og arbejdet med forebyggelse af risikoadfærd i en skolekontekst er kompleks og mangfoldig.

Der er flere aktører, som beskæftiger sig med forebyggende undervisning inden for forskellige tematikker – fælles for disse tematikker er, at de i større eller mindre grad beskæftiger sig med risikoadfærd.

Indhold, metoder og tilgange i forhold til de problemfelter, der arbejdes med, er alsidige og berører forskellige fagligheder, som i deres tilgang har forskellige teoretiske, metodiske og kontekstuelle afsæt, som i høj grad fungerer og udfoldes adskilt fra hinanden og i nogen grad afviger fra hinanden. Der kan, for at sige det mere eksemplificeret, være langt fra tilgange under forebyggende undervisning, der omhandler forebyggelse af nikotin over forebyggelse af digitale krænkelser til forebyggelse af, at unge ved en fejl medvirker til hvidvask som såkaldte 'muldry'.

Særligt skal det bemærkes, at der i arbejdet med indsamlingen af empiri såvel som i analysen, er et mindre kommet paradoks til kende. Paradokset spænder vidt og er vanskeligt at definere. Alligevel er det væsentligt at forsøge at beskrive, da opmærksomheden på paradokset kan have betydning for kvaliteten af forebyggende undervisningsmaterialer, som udvikles i fremtiden.

Samtlige informanter peger bl.a. på, særligt elever og lærere, motivationsfaktorerne i undervisningssammenhænge. For at fastholde elevernes opmærksomhed er det væsentligt, at eleverne engageres ved at udnytte det spektakulære og spændende i et givent fag. Men netop det spændende og spektakulære er i et forebyggelsesperspektiv ofte det man ønsker at drage elevernes opmærksomhed væk fra – rusmidler, alkohol og nikotin. Søren Holm, påpeger dette, når han taler om at understøtte, at eleverne bevæger mod "det grønne" og væk fra "det røde" område. For nogle elever er det netop "det røde" område, som motiverer deltagelsen, da det knytter sig til risikoadfærd – noget farligt og forbudt. I et kriminalitetsforebyggende perspektiv kan interessen for risikoadfærden være forbundet med en forherligelse og retfærdiggørelse af den pågældende risikoadfærd. Og her præsenterer paradokset sig: Dét som engagerer elever i en traditionel undervisningskontekst – det spektakulære, det spændende – kan i en forebyggelsesdagsorden være uhensigtsmæssigt at fokusere på.

Så hvordan kan man arbejde med et engagerende og spændende forebyggende undervisningsmateriale, som fokuserer på 'det grønne område'? Eller sagt med andre ord. Hvordan sikrer vi, at forebyggende undervisningsmaterialer fastholder engagement og interesse for eleverne og samtidigt fungerer i et forebyggende perspektiv?

Hvis afdækningsrapporten skal forsøge at svare på dette arbejdsspørgsmål, må vi trække på de øvrige parametre, som har gjort sig gældende for velfungerende og engagerende undervisning, som opsummeres herunder som anbefalinger om baggrund, design og undervisning.

Anbefalingerne er dog langt fra udtømmende og er ikke veldokumenteret at have en effekt som metodiske værktøjer for at kvalificere den forebyggende undervisning.

I arbejdet med at styrke og udvikle det forebyggende arbejde i skolerne, ser vi derfor et potentiale i at arbejde på et metaplan sideløbende med den eksisterende konkrete materialeudvikling. For os at se, vil det være relevant at undersøge, hvilke forskellige forståelser af forebyggelse og refleksioner om forebyggende undervisning, der træder frem, på tværs af interessenter, praktikere og professioner, der arbejder med forebyggende undervisning og kvalificere dette til gavn for de aktører der arbejder indenfor området.

Arbejdet på metaplan kan være med til at udvikle og kvalificere en fælles forståelse og metodik, som kan danne rammen for det faglige samarbejde for folk som udvikler, implementerer og forestår forebyggende undervisning. En fælles forståelse af forebyggende undervisning kan potentielt set være med til at sætte nogle hjørneflag, som konsulenter, undervisere, materialeudviklere, organisationer, bureauer og andre kan læne sig op ad og bruge som ramme, når forebyggelse i skoler skal udvikles og med henblik på at kvalificere forebyggende undervisning, som en faglig disciplin i en skolekontekst.

Anbefalinger og opmærksomhedspunkter:

På baggrund af rapportens kortlægning og analyser anbefales det, at fremtidige undervisningsmaterialer designes med fokus på følgende opmærksomhedspunkter:

Baggrund

- **Fasthold en ressourceorienteret tilgang** ved at tale elevernes kompetencer op i stedet for at fokusere på risikoadfærd og oplysning, som afskrækkelse.
- **Dosér materialet** overfor elevgruppen, sådan at det forbliver relevant for de fleste og ikke de færreste.
- **Inddrag forældre** for at understøtte læringen på skolen med opfølgning og overførbarhed til hverdagslivet.
- **Inddrag praksisnærhed og relevans**, der forbinder undervisningen med elevernes hverdag og livsverden.

Design

- **Variér aktiviteter og formater** for at imødekomme forskellige læringsstile og skabe engagement hos underviser og elever.
- **Tag højde for den begrænsede tid** på skolerne, som udfordrer forebyggende undervisningsmaterialers omfang, som tidligere er anbefalet, som bør være vedholdende.

- **Vær fleksibel i opbygningen** for at sikre underviserne plads til at prioritere og bruge deres didaktiske og pædagogiske vurdering i valget af, hvilke elementer der giver mest værdi i den konkrete undervisningssituation.
- **Inddrag spilelementer (gamification)** for at gøre læringsaktiviteter mere interessante og relevante og øge motivation og engagement.
- **Mobilisér teamlærere og faglige ildsjæle.** De er nøglepersoner, der kan understøtte afprøvning og implementering og skaber lokalt ejerskab.

Undervisning

- **Aktiver elever** gennem praktiske, kreative og kropslige opgaver. Gerne i par og gruppearbejde.
- **Frem en balanceret og alsidig undervisning** f.eks. ved at begrænse skærmbrug.
- **Kernelærere som undervisere** for at sikre tryghed i undervisningssituationen og konsolidering af læring.

Referencer:

Deterding, Sebastian & Dixon, Dan & Khaled, Rilla & Nacke, Lennart. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011. 11. 9-15. 10.1145/2181037.2181040.

Gilbert, Botvin m.fl. 2004, *Tackling: sundhed, selvwærd, samvær*. 1. udgave. Kbh: Alinea & Sundhedsstyrelsen.

Pless mfl. 2015, Unges motivation i udskolingen: et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen, Aalborg universitetsforlag, Aalborg

Vinther-Larsen, Mathilde M.fl. 2008, Sundhedsstyrelsen & Center for Forebyggelse, København, ISBN: 978-87-7676-662-7