

SOCIALE LÆRINGSPROCESSER, ULIGHED, MISTRIVSEL, RESILIENS OG TRANSFORMATION

Peter Berliner¹ & Anne Maj Nielsen²

I artiklen diskuterer vi nogle perspektiver på social læring. Det første perspektiv vedrører spørgsmål om sammenhænge mellem uddannelse og lige muligheder. Her vil forebyggelse af mistrivsel relateret til manglende uddannelse indgå. Det andet perspektiv vedrører spørgsmål om social læring som samfundsmæssige og kulturelle læringsprocesser, hvor ressourcer prioriteres og anvendes til at give særlige muligheder igennem politiske beslutninger, ressourcetildelinger, opbygning af institutionelle praksisser samt oplysning af befolkningen. Det tredje perspektiv vedrører begrebet om social læring i forhold til teorier om opbygning af resiliente lokalsamfund. Afslutningsvis ser vi på fremtidsperspektiver på sociale læringsteorier.

1. Indledning

For en del år siden kørte en af os rundt i Belfast sammen med en socialrådgiver fra et traume-center, hvor de gav støtte til familier – uden forskelsbehandling på baggrund af religion eller politisk tilhørsforhold. Vi kørte gennem kvarterer, der var blevet opdelt ved en stor mur tværs igennem dem – for at holde de stridende befolkningsgrupper adskilt. “Har du lagt mærke til”, sagde han, “at disse mure kun er opført i arbejderkvartererne. I middelklassekvartererne er de ikke. Der kan folk med forskellig religion godt bo sammen side om side, fordi de har uddannelse, og fordi de oplever, at de har noget at miste ved at slås!”. Det var tankevækkende – og viser betydningen af en uddannet middelklasse med visse privilegier for at skabe stabilitet og fred i et samfund.

En anden gang, i forbindelse med et Danida-støttet samarbejde, som en af os havde med en menneskerettighedsorganisation i Honduras, sagde en læge dér en dag: “Det er kun middelklassen, der betaler skat her – og vi kan snart ikke mere. Der er mange, der rejser bort. Og når middelklassen forsvinder, så forsvinder samfundet som fælles anliggende.” I dette perspektiv skaber de

1 Peter Berliner er professor i sociale lærings- og udviklingsprocesser (Community psychology) ved Institut for Læring og uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet.

2 Anne Maj Nielsen er cand.psych., ph.d. og lektor MSK ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

uddannede stabilitet i samfundet, og uddannelse betaler sig – altid (som vi vender tilbage til nedenfor).

En god ven af en af os i et latinamerikansk land sagde en dag:

“Jeg har kæmpet hårdt for at få en god uddannelse og et godt job. Men hvad nytter det, når jeg, hvis jeg kører en tur i bilen med min kone og børnene, risikerer, at en mand pludselig stikker en revolver ind af det åbne vindue og stjæler bilen fra mig på åben gade. Så kan vi spadserer hjem – hele familien – hvis da ellers vi stadig er i live. Hvad er dét for et liv!”

I dette perspektiv er betydningen af uddannelse og læring social, dvs. at den angår hele organiseringen af et samfund. Det er utilstrækkeligt at fokusere på at uddanne enkeltpersoner. I stedet er det betydningsfulde at uddanne, danne, forandre og stabilisere sociale, samfundsmæssige og kulturelle fællesskaber.

Trods en stor interesse for sociale læringsteorier på vores forskningsinstitutioner og uddannelsesmiljøer for professionelle til uddannelsessystemet og andre pædagogiske institutioner påpeges det i en række rapporter, at der stadig i praksis er et meget individualiserende syn på børn i skole og daginstitutioner. Nordahl et al. (2010) fremhæver på baggrund af deres undersøgelse, at lærerne – som oftest – anlægger en individualiserende synsvinkel på eleverne, især på elever med problemer i skolen. Mangelfulde læringsresultater tilskrives ofte – men ikke altid – enkeltelevers holdninger, baggrund og adfærd i timerne – snarere end at der ses på, hvordan hele læringsmiljøer er tilrettelagt og er med til enten at skabe og vedligeholde sådanne problemer eller er med til at løse dem (Nordahl et al., 2010).

På trods af gode policy'er i kommunerne om inklusion og fællesskaber kommer man også på daginstitutionsoverrådet oftest – men ikke altid – til at individualisere problemer med enkelte børn (Mehlbye, 2009). Dette skyldes antageligt, at hele systemet er bygget op omkring at kunne foretage individualiserende tiltag for at støtte udsatte børn, fx igennem henvisningssystemer og dertil knyttede bevillingssystemer (ibid.).

Også undersøgelser af elever med problemer i skolen peger på, at disse elever selv har overtaget en negativ og individualiserende beskrivelse af sig selv og deres udfordringer i skolemiljøet:

“De har svært ved at indtage positioner som kompetente elever og positionerer sig i høj grad som skolens ‘Andet’, som det, der falder ved siden af og er forkert. Både socialt og fagligt fremhæver de deres egen anderledeshed som grunden til, at de ikke trives i skolen. Og fortællingerne er fulde af selvfrestillinger som klam, dum, doven og ikke-klog i relation til skolen. (...) Samtidig er det bemærkelsesvær-

digt, i hvor høj grad de unge italesætter deres skolevanskeligheder som individuelle problemer, de selv må finde løsningen på. De har tilsyneladende ingen kollektive forklaringsmodeller til rådighed, og de unges fortællinger peger således på, i hvor høj grad individualiseringen har sat sig igennem som præmis og ramme for de unges selvforståelse og positioneringsmuligheder.” (Pless, 2009, pp. 186-187)

Der er en inerti i de pædagogiske praksisser og forståelser, der kun langsomt lader sig påvirke af, at der har været og er en stor interesse i sociale lærings-teorier. I forskningen er der gennem de senere årtier gradvist sket et skift fra at betragte læring som en individuel proces til i stigende grad at undersøge læring som sociale og komplekse processer. Ud fra Batesons (1972) begreb om at konteksten sætter rammerne for muligheden for at forstå komponenter og dynamikker i denne kontekst, begyndte også danske forskere at betragte læring som forandring af konteksten og at se konteksten som en forståelses-ramme. Dette perspektiv blev særlig tydeligt internationalt i de systemiske praksisteorier og i deres videreførelse i narrative forståelser. Også i social-konstruktionismens opblomstring i 1990'erne blev dette perspektiv på læring udviklet ud fra grundforståelser hos Berger & Luckmann (1967) om, at subjektiviteten er socialt konstrueret. I bestræbelsen på at forbinde dette perspektiv med læring i social praksis udviklede Wenger (2004) en teori om social læring i praksisfællesskaber. Det er en teori, der fokuserer på fællesskabets udvikling og på den enkeltes muligheder for at flytte sin position i dette. Teorien var interessant, fordi den de-centrerer læringen fra det individualiserende perspektiv til at handle om forandringer i en social proces.

Imidlertid er det ikke tilstrækkeligt at flytte fokus fra et individuelt til et socialt perspektiv. Det er stadig en udfordring at forstå, hvordan sociale læringsprocesser er forbundet med både sproglige og ikke-sproglige områder af det menneskelige liv, med de økologiske og historisk skabte omgivelser og med de komplekse samspil af interesser og magtforhold i den materielle verden og samfundsmæssige praksis.

Der er tale om forhold og samspil, som er vanskelige at begribe i deres kompleksitet, som omfatter, at både individuelle og sociale læringsprocesser er vævet ind i den materielle, økologiske verden, i økonomi, i sprogets skabelse af en symbolsk orden og i kropslig væren i verden. Sociale læringsprocesser er indlejrede i en helhed af en materiel verden og en historisk-politisk verden, hvori blandt andet muligheder for viden, for sundhed og for trivsel fordeles ujævnt og skævt – især globalt, men også stadig nationalt (se nedenfor samt også Ploug et al., 2012).

I dag anlægges der i Danmark overordnet et rettighedsperspektiv på fordelingen af goder – idet alle i princippet har ret til en andel i den samfundsmæssige viden, i den socialt organiserede sundhed og i den ligeledes socialt organiserede fordeling af livsmuligheder. Det kræver nye diskurser at forholde sig sådan, idet fx adgangen til uddannelse ikke ses som kun et indivi-

duelt ansvar, men også som en opgave for institutionerne at sikre. Læreren kan ikke mere sige: "Her er et undervisningstilbud, som du kan følge eller lade være," idet det er en samfundsmæssig opgave at sikre, at der ikke fortsat – i fremtiden – er omkring 30% af de unge mænd, som ikke har gennemført en erhvervsadgangsgivende uddannelse ved 30-års-alderen. Det er et socialt anliggende. Spørgsmålet er, om der såvel demokratisk i befolkningen som politisk blandt beslutningstagere og økonomisk magtfulde interessenter kan mobiliseres indsigt og interesse i at prioritere de sociale læringsprocesser og forandringer på samfundsniveau, som der er brug for, hvis de politisk definerede mål om uddannelse, arbejde og trivsel for alle samfundsgrupper skal blive mulige at realisere.

Sociale læringsprocesser handler i dette perspektiv om at ændre de sociale livsmuligheder i samfundsmæssige og kulturelle processer, der omfatter en helhed af det sociale, det materielle, det historiske og det diskursive for alle som deltagere i et fælles samfund. Det udsletter ikke interessekonflikter og sociokulturelle magtforhold, men det kan gøre det synligt, hvordan sådanne konflikter kan producere ulighed, mistro og udsathed såvel som prioritering af det modsatte, nemlig lighed, trivsel og resiliens. Fx sænker uddannelse voldsniveauet og kriminalitetsniveauet både individuelt og i et samfund – men samfundsmæssigt viser effekten sig kun ved masseuddannelse, dvs. ved at fordele adgangen til uddannelse mere ligeligt i samfundet – nationalt og globalt.

2. Uddannelse og lige muligheder?

Uddannelse er blevet anvendt som forebyggelse af social ulighed, det ses bl.a. i den aktuelle finanskrise, hvor voksne og unge sendes i uddannelse som indsats mod arbejdsløshed i forventning om efterfølgende bedre jobmuligheder. Forebyggelse består i at skabe et grundlag for, at alle borgere har gode muligheder for at klare sig godt i livet. Dette omfatter både at kunne nå sine mål på trods af modgang – hvilket i dag beskrives med begrebet resiliens – og gennem undervisning og læring at kunne få en basis for et godt liv. Her vil vi fokusere på forebyggelse som tidlig indsats. Tidlig indsats er som begreb brugt for at beskrive dels det, at en særligt indsats iværksættes tidligt, dvs. så snart et tegn på mistro eller manglende deltagelse i aktiviteter er blevet observeret – og dels den særlige indsats, der kan finde sted for at støtte børn i deres udvikling allerede i deres første år. Dette sidste er ofte i engelsksprogede undersøgelser kaldet ECEC, som står for Early Childhood Education and Care. ECEC omfatter en række aktiviteter, der både kan rette sig mod at hjælpe børn med særlige udfordringer i livet, herunder at leve med et handicap, og at leve under særlige risikofaktorer i nærmiljøet. Aktiviteterne retter sig mod at styrke de enkelte børn til at kunne bidrage til og deltage i fællesskabet med de øvrige børn og med de voksne samt at kunne

udvikle kompetencer, der vil øge deres muligheder ved skolestart, i skoleforløbet samt senere i livet. Dette vil her blive brugt som et eksempel på social læring i det netop beskrevne samfundsmæssige perspektiv.

2.1. De udsatte – hvor er de, hvem er de, og hvad skal der ske med dem?

I dag i Danmark er der et klart fokus på, at det at give de socialt udsatte børn gode muligheder består i at skabe fællesskaber, hvori de kan indgå på en god måde. Dette beskrives som inkluderende fællesskaber, idet de inviterer alle børn, også de udsatte, til at være med. Ideen i inklusion består i at ændre rammerne således, at der i fællesskabet åbnes muligheder for, at alle kan være med og trives på trods af forskelligheder.

Det er svært at definere præcist, hvilke børn der er socialt udsatte. Dog kan der ud fra en oversigt over forskning i dette peges på, at mangel på materielle og psykosociale ressourcer i barnets opvækstmiljø øger sandsynligheden for udsathed (Ploug, 2008). Det interessante her er, at der på den måde bruges en sandsynlighedsmodel i stedet for faste definitioner på udsathed, idet det er forholdet mellem risikofaktorer og beskyttende faktorer, herunder særlige begivenheder i et barns liv, der bliver udslagsgivende for, om barnet kan beskrives som udsat. Men det er alligevel vigtigt at huske, at der er bestemte risikofaktorer i barnets opvækstmiljø, der falder ind under lovgivningen, herunder en række fysiske og seksuelle overgreb samt passivt omsorgssvigt. Det er også vigtigt at fastholde, at der i denne model er bestemte risikofaktorer, der øger sandsynligheden for mistrivsel. Det kan være faktorer i samfundet som helhed (herunder fordelingen af adgang til materielle og kulturelle ressourcer), risikofaktorer i familien (såsom misbrug, lav uddannelse og sindslidelse), eksklusionsprocesser i daginstitution og senere skole (herunder især individualisering og problemfokus i mødet med børnene og de unge – og måske også i dag individuelle målinger af børnene) og i barnets forudsætninger (genetik og tillærte adfærdsformer samt særlige udfordringer i form af handicap eller sygdom). I den aktuelle neuro-science-forskning er der fokus på, at arv og miljø ikke er modsætninger, men at de er vævet sammen i en helhedsproces.³

Mehlbye (2009) skriver i sit resumé af sin undersøgelse af kommuners politik inden for indsatsen for at styrke børn og her særligt udsatte børn igennem daginstitutionerne, at alle de undersøgte kommuner ønsker at fremme inklusion gennem anerkendelse og ressourceorienteret pædagogik. Man ønsker at gøre daginstitutionerne til et sted, hvor alle børn kan være med og udvikles. Miljøet og dermed pædagogikken skal rettes mod at inkludere alle børn på trods af forskelle i disses adfærd og baggrund. Man søger også at inkludere forældrene både i det daglige arbejde og gennem særlige indsatser samt gennem opbyggelse af forældre-netværk for alle. Men sideløbende

3 Der i øvrigt ikke dermed kan forstås som dialektisk.

med disse intentioner er der stadig i praksis et dominerende individualiserende syn på det enkelte barn og den enkelte familie som problem- eller udfordringskabende. Det sker igennem netop en individualisering og ved, at der anlægges et problem-fokus frem for et ressource-fokus på barnet og på familien. Dette betyder, at den forebyggende indsats rettes mod at skabe en særforanstaltning for et barn med allerede observerede problemer (og/eller en familie med sådanne problemer). Dette sker blandt andet, skriver Mehlbye, fordi bevillinger ofte knyttes til den form for særlige indsatser for særlig udsatte børn – på en individualiserende måde.

Forebyggelsens fokus hænger sammen med definitionen på udsatte børn. Og denne er, som nævnt ovenfor, uskarp. Måske skal den også være åben ud fra et sandsynlighedsperspektiv snarere end et årsags-virknings-princip? Jensen & Mehlbye (2009) giver et overblik over forskellige forskningsbaserede kategoriseringer af risikofaktorer, der øger sandsynligheden for, at børn er udsatte, dvs. at deres udvikling er truet. Her gengives deres kategorisering med vores kommentarer: (1) En gruppe teorier fokuserer på familiære risikofaktorer såsom alkoholisme, stofmisbrug, tidlig graviditet, kriminalitet, sindslidelser samt biologiske faktorer, handicap og lav fødselsvægt. (2) En anden gruppe ser på sociale forhold, herunder absolut og/eller relativ fattigdom, lav indkomst, minoritetsstatus, arbejdsløshed, overførselsindkomst, lavt uddannelsesniveau og singleforældre. (3) En tredje gruppe tager et rettighedsbaseret perspektiv og ser dermed udsathed som et udtryk for ulige vilkår for forskellige grupper i samfundet og dermed for børnene fra disse grupper. Der er en overordnet ulighed i fordelingen af adgang til ressourcer i samfundet – og i dag også set i forhold til det globale samfund – der gør, at store grupper af børn er socialt ekskluderede og dermed udsatte. Rettigheds-perspektivet betyder, at alle børn har samme ret til samfundsmæssige ressourcer, herunder ikke mindst uddannelse. Denne kategorisering ser problemerne med de udsatte børn som et globalt problem. Dette fjerner ikke ansvaret fra nogen – hverken forældre eller personale – men giver en måde at forstå problemerne på som noget, der er større end den enkelte familie.

I den sidste kategorisering – der peger på en tydelig sammenhæng mellem lav adgang til ressourcer og en række former for mistrivsel og marginalisering (misbrug, kriminalitet, vold, selvmord, sindslidelser, sygdomme, korte levetid, adfærdsproblemer hos børn og subjektivt oplevet mistrivsel) – er der en klar begrundelse for at satse på primær forebyggelse, der kan ændre på denne ulige fordeling. Kiesling et al. (2011) giver en oversigt over mistrivsel hos børn som et globalt problem, der knytter sig til fattigdom, herunder relativ fattigdom, og viser, hvordan tidlig indsats kan bruges til at øge mulighederne for de børn, der lever under den ulige fordeling af sociale, økonomiske og kulturelle ressourcer. Murali & Obeye (2004) giver en fin formidlende oversigt over forskningen i sammenhængen mellem tilhørsforhold til en socialgruppe (social klasse) med begrænsede økonomiske muligheder og lavt uddannelsesniveau og mistrivsel, herunder især sindslidelse – og under-

streger, at der er forskellige teorier om årsager i denne sammenhæng, men at dette dog ikke ændrer ved den helt klare statistiske sammenhæng, der er. Hele denne forståelse peger på primær indsats i et nyt perspektiv, nemlig ved at understrege, at denne handler om at give alle lige muligheder på trods af forskellige udgangspunkter – og at dette blandt andet kan ske gennem samfundets institutioner, dvs. den måde, disse formår at skabe lige muligheder for borgerne på. Det er social læring i et samfundsmæssigt perspektiv.

2.2. Forebyggelse: at lære at skabe en bedre fremtid nu

Metoder til forebyggelse omfatter ifølge den mest udbredte opfattelse, nemlig Caplans (1964), tre former: (1) primær forebyggelse, der omfatter indsatser med henblik på at begrænse antallet af nye tilfælde af dysfunktioner, mistrivsel eller lidelse; (2) sekundær forebyggelse, der omfatter indsatser, der er rettet mod at begrænse omfanget af dysfunktioner, mistrivsel eller lidelse – dvs. at gøre deres omfang og varighed mindre – sekundær forebyggelse handler dermed om at begrænse antallet af tilfælde af mennesker med en bestemt lidelse på et givet tidspunkt; og (3) tertiær forebyggelse, der handler om at tilvejebringe støtte og rehabiliteringsmuligheder til de mennesker, der lever med en bestemt lidelse (Caplan, 1964).⁴

Leenaars & Wenckstern (1999) beskriver, at man også anvender begreberne prævention, intervention og postvention for de tre typer forebyggelse, som Caplan beskrev. Det synes dog, som om man gennem disse begreber fjerner netop ideen i Caplans teori – nemlig at der kan være forebyggende indsatser på en række niveauer, og at disse alle er interventioner. En anden Kaplan – dog med K – (2000) argumenterer for, at vi i sygdomsforebyggelse ofte forveksler sekundær forebyggelse i form af brede befolkningsundersøgelser med primær forebyggelse gennem reduktion af sygdomsfremkaldende faktorer i livsmiljøet. Hans pointe er, at vi skal forebygge bredt og nå ud til alle befolkningsgrupper med denne indsats, hvorimod Caplan (1993) argumenterer for, at det i den primære forebyggelse er vigtigt at finde frem til de grupper i en befolkning, der er særlig i risiko for at udvikle en bestemt sygdom, her psykiske sygdomme. Han argumenterer for, at det for at opnå et godt – og dokumenterbart – resultat af en forebyggende indsats er vigtigt at beskrive arten af risiko og den særlige udsathed for bestemte grupper af befolkningen. Endvidere beskriver han, at han er gået væk fra at beskæftige sig

4 Caplans korte og præcise formulering fra 1993 er: "Preventive programs are organized to achieve three types of goals: *primary prevention* seeks to reduce the rate of occurrence of new cases of mental disorder in the population over a period of time ("incidence"); *secondary prevention* seeks to lower the rate of new and old cases of the disorder at a point in time ("prevalence"); and *tertiary prevention* seeks to lower the rate of residual disability, i.e. reduction in level of occupational and psycho-social role dysfunctioning produced by the disorder in those who have in the past suffered from it" (1993, p. 367).

med at ændre de store risikofaktorer for mental lidelse, nemlig fattigdom, fordomme og uretfærdighed, vanskelige livsvilkår (arbejdsløshed samt utilstrækkelig adgang til uddannelse, sundhedspleje og socialhjælp) og økonomisk og/eller politisk magtesløshed. Kaplans model for primær forebyggelse er dermed bredere end Caplans – idet den ser det som nødvendigt at ændre på de levevilkår, der kan sætte alle i en risikogruppe for at udvikle bestemte sygdomme. Med Caplan kan man argumentere for, at vigtige ressourcer spildes i en sådan proces, men Kaplan vil ivrigt fastholde og mener at kunne dokumentere, at det i et inklusionsperspektiv er vigtigt at sørge for gode levevilkår for alle i et givet samfund. Diskussionen ligner opdelingen inden for forebyggelse af sygdom, hvor man opdeler forebyggelsen i befolkningsstrategier på den ene side og individuelle højrisikostrategier på den anden side. I befolkningsstrategier er hele befolkningen målgruppe, idet man søger at ændre alles potentielle udsathed for bestemte risikofaktorer. I individuelle højrisikostrategier rettes indsatsen mod de individer, som man ser som særlig udsatte for at få en bestemt sygdom (Diderichsen et al., 2006).

Kaplans teori om forebyggelse ligger tættere på samfundsfilosofien i den såkaldte Skandinaviske model for velfærd – som vi vil se nærmere på nedenfor. Vi vil også der undersøge denne forståelse som en del af begreberne social resiliens og community⁵ resiliens – to begreber, der anvendes om resiliens i samfund og i nærmiljøer. Men først vil vi se på, hvilke udfordringer der søges løst gennem forebyggelse.

3. Globale og nationale udfordringer for trivsel – social læring som samfundsmæssige og kulturelle læreprocesser

Vi lever i et samfund, der har en række af de samme problemer, som mange andre lande har. I den forstand er disse problemer overnationale og globale. Et af disse problemer er, at der er mange unge, der ikke trives. Et andet problem er, at mange unge, især drenge, ikke fuldfører en erhvervsrettet uddannelse. Selv i det danske uddannelsessystem har det vist sig vanskeligt at reducere social ulighed i uddannelse (Nielsen et al., 2005; Ploug, 2008). Et tredje problem er, at denne gruppe af lavtuddannede står for langt størstedelen af volden og kriminaliteten i samfundet. Et fjerde problem er, at lav uddannelse øger risikoen for ledighed (arbejdsløshed) meget væsentligt – og at ledighed igen øger sandsynligheden for kriminell adfærd væsentligt. Samlet ser vi, at der er en gruppe unge med en øget sandsynlighed for alkoholmisbrug, for at blive udsat for vold og tvang, for at udvikle mental lidelse og for at leve i en vedvarende social marginalisering med begrænset indflydelse på egen livssituation.

5 Den bedste danske oversættelse er nærmiljø – som i dag godt kan være formidlet via elektroniske medier.

Kieling et al. (2011) fandt igennem deres systematiske review af studier af trivsel blandt børn og unge globalt, at mellem 15 og 20 % af alle børn og unge i verden i dag mistrives. Dette var fælles for lavindkomstlande og højindkomstlande – og knyttede sig til udsathed pga. ulige adgang til ressourcer og ofte til udsathed for vold, overgreb og udelukkelse fra at kunne få en uddannelse. Der var meget stor forskel fra land til land, men sammenligninger gav heller ikke mening, idet de mange undersøgelser var lavet på vidt forskellige måder. Det er dog klart belyst, at store grupper af børn og unge mistrives. Det er en global udfordring at ændre dette gennem forebyggelse og gennem interventioner for at forbedre trivslen blandt disse mange børn og unge.

Dette gælder også unge i Danmark. I en rapport om unges trivsel konkluderes det, at cirka 15 % af alle børn og unge i Danmark mistrives (Heide Ottosen et al., 2010, p. 13). Antallet af børn, der mistrives, er stigende op gennem barndommen, således at det er meget lavt i begyndelsen af livet (1 % for de 3-årige) og langt højere senere, nemlig 21 % for de 19-årige. Undersøgelsen dokumenterer, at der er en social baggrund for forskellen i trivsel blandt de unge. Disse fund understøtter eksisterende viden om, at den sociale familiebaggrund har stor betydning for børns og unges trivsel.

Den sociale baggrund stiller børn forskelligt i opvæksten og påvirker deres muligheder gennem hele livet. Undersøgelsen konkluderer, at der på alle de områder, som inddrages for at måle mistrivsel “er mindst dobbelt så mange marginaliserede børn og unge fra familier med få socioøkonomiske ressourcer (dvs. ingen uddannelse; ingen forældre i beskæftigelse), i forhold til de socialt mest privilegerede familier (lang uddannelse; højere serviceklasse)” (Heide Ottosen et al., 2010, p. 11).

Der er en øget sandsynlighed for at komme i denne gruppe, hvis man vokser op under vilkår hos forældre, der selv har en række problemer og er socialt udsatte på forskellig måde. Dette betyder ikke, at der er en social arv, der blot gentager sig i den næste generation, men at der er en øget sandsynlighed for, at næste generation også udvikler en række problemer. I en kvalitativ undersøgelse af unge med psykiske lidelser (diagnoser) fandt Nikolajsen (2004), at 13 af de interviewede unge fortalte om en barndom præget af vanskeligheder såsom forældres alkoholproblemer, forældrenes samlivsproblemer, sindslidelse hos forældrene, fattigdom, forsørgers død, vold og trusler om vold både mellem forældrene indbyrdes og over for børnene, seksuelt misbrug og familier i isolation og uden netværk.

Også Nielsen & Sørensen (2010) finder, at den sociale baggrund har stor betydning for unges mistrivsel og risikoadfærd. Fx har næsten 20 % af alle unge kvinder og 14 % af de unge mænd i Danmark overvejet at tage deres eget liv. Hver 5. af disse 20 % og 14 % har faktisk forsøgt at begå selvmord, hvilket svarer til, at lidt under 5 % af alle unge kvinder og lidt over 3 % af alle unge mænd har forsøgt selvmord (Nielsen & Sørensen, 2010, p. 11). De nævner også, at næsten 22 % af de unge ryger fast, mens 10 % betegner sig

selv som fetrygere. Ni ud af ti unge drikker alkohol, ca. 5 % drikker sig fulde flere gange om ugen, og mere end 16 % drikker sig fulde hver uge. 26 % af de unge har prøvet hash, men ikke stoffer. 11 % har prøvet begge dele. 10 % af de unge drikker ikke alkohol, og over 4 % af de unge drikker sig aldrig fulde. Omkring 20 % af de unge udviser altså risikoadfærd, der kan have alvorlige konsekvenser helbredsmæssigt, socialt og uddannelsesmæssigt.

Alkoholforbruget ligger højt i Danmark generelt (vi ligger på en 18. plads ud af 193 lande – og drikker over dobbelt så meget som det globale gennemsnit⁶ – se WHO, 2011), og det ligger højt også hos de unge. Unge i Danmark ligger højest blandt en række europæiske lande med hensyn til at komme i slagsmål efter alkoholindtagelse, men en del lavere på involvering i slagsmål generelt (Bye & Rossow, 2010).

Nielsen & Sørensen (2010) samler ud fra deres undersøgelse af unge, der mistrives, disse i to 'klumper':

“Den første klump består bl.a. af det at være utilfreds med kroppen, det at have prøvet at sulte sig, at have prøvet at cutte sig, at have overvejet eller forsøgt at begå selvmord, at have en negativ helbredsvurdering, at have seksuel risikoadfærd, at have følt sig presset til sex, at føle sig ensom og ofte være blevet mobbet. (...). Den anden klump består af det at have en forhøjet kriminalitetsadfærd og rusmiddelbrug, det at mobbe andre, det at have taget anabolske steroider, at have seksuel risikoadfærd og det at have presset andre til sex.” (p. 11)

Det forklares, at opdelingen i 'klumper' sker ud fra en indbyrdes forbindelse mellem de adfærdsformer, der er samlet deri, dvs. at hvis man har en af dem, så er der større sandsynlighed for, at man også har de andre adfærdsformer i klumpen.⁷

6 Det er værd at bemærke, at der i rapporten fra WHO står: “The world’s highest alcohol consumption levels are found in the developed world, including western and eastern Europe. High-income countries generally have the highest alcohol consumption. However, it does not follow that high income and high consumption always translate into high alcohol-related problems and high-risk drinking. Western European countries have some of the highest consumption rates but their net alcohol-attributable mortality rates are relatively low, though their alcohol-related disease burden may be high” (side XI). Der kan være mange grunde til dette, herunder et udbygget sundhedssystem – men der vil stadig være store sociale forskelle i alkoholkonsum og i adgang til behandling også i disse lande, som vi vil se nedenfor.

7 Da en del af de unge i den anden klump oplever sig som populære blandt andre unge, rejser Nielsen & Sørensen et spørgsmål om, hvorvidt det at være populær faktisk er et godt mål for trivsel – idet det ser ud til at fremmes af en række adfærdsformer, der ses som adfærdsmæssige udtryk for mistrivsel (adfærden i klump ét). Man kunne videre reflektere over, om det at blive populære gennem anvendelse af handlinger, der skader

Især markant er, at ledige som helhed er overrepræsenterede i næsten alle mistrivselrelaterede adfærdsformer i begge klumper og samtidig har en højere grad af subjektiv mistrivsel end andre unge. Forfatterne konkluderer, at ingen gruppe er så hårdt ramt som de ledige, og at mistrivsel således har en betydelig social slagside (Nielsen & Sørensen, 2010). Arbejderbevægelsens Erhvervsråd skriver i en rapport fra 2012, at der er cirka 6 % arbejdsløshed i Danmark. Der er en tendens til, at folk er arbejdsløse i længere tid. Det er generelt vanskeligere for langtidsledige end for andre ledige at komme i arbejde, fordi de langtidslediges kompetencer med tiden bliver mindre værdsat af arbejdsgiverne. I et andet kapitel i samme rapport (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2012) dokumenteres det, at uddannelse kan betale sig set i et samfundsøkonomisk perspektiv. Det vises blandt andet ved at dokumentere, at ufaglærte er væk fra arbejdsmarkedet i mere end en tredjedel af tiden til 60-års-alderen, hvilket er mere end dobbelt så meget som nogen anden uddannelsesgruppe.

Lavt uddannelsesniveau og ledighed er også to forhold, der både sammen og hver for sig øger sandsynligheden for sygdom væsentligt. Diderichsen et al. (2006) fandt i deres undersøgelse af sundhed i København, at andelen af syge er tre gange større blandt dem med den korteste uddannelse i forhold til dem med den længste uddannelse. Hvis man udregner forskellen ved at dele befolkningen op i dem, der har under 12 års uddannelse, og dem, der har over 12 års uddannelse, er gruppen med under 12 års uddannelse cirka dobbelt så syge som gruppen med over 12 års uddannelse. Disse tal ligner i øvrigt tal fra Storbritannien (Murali & Oyebe, 2004). Diderichsen et al. anbefaler, at der foretages meget aktive indsatser for at få unge og indvandrere i beskæftigelse, idet arbejdsløsheden er høj hos disse grupper. De begrundede denne anbefaling med, at lavt uddannelsesniveau og ledighed øger sandsynligheden for sygdom: "De observationelle studier af årsager til ulighed i sundhed peger entydigt på den store rolle som kort uddannelse og tidlige problemer på arbejdsmarkedet får for helbredet og for ulighed i sundhed" (Diderichsen et al., 2006, p. 27).

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2012) skriver i en analyse af betydningen af uddannelse både i privat økonomi og i samfundsøkonomien, at antal overførselsydelse er faldende med uddannelsesniveaut, mens skatteindbetalingerne vokser med uddannelsesniveaut.

Disse konklusioner er interessante i sig selv, men bliver særligt tankevækkende, når vi ser dem i relation til aktuelle tal for uddannelsesniveau for mænd i Danmark, her i sær unge mænd:

andre, kan være relateret til et alment udbredt kulturfænomen – ikke mindst i det, der sjovt nok hedder populærkulturen – der handler om det vigtige i at være populær, kendt, en succes, mv., hvilket igen henviser til en kultur, der opdeler folk i 'vindere' og 'tabere' ud fra meget specifikke, ofte økonomiske, kriterier.

“... vi står med en betydelig udfordring, når drengene er så langt fra at indfri uddannelsesmålsætningerne, som tilfældet er. At tæt på hver fjerde dreng i dag kun har gennemført folkeskolen, og at næsten hver tredje dreng ikke har nogen erhvervskompetencegivende uddannelse, er alarmerende tal, når man sætter det i forhold til, at det først og fremmest er ufaglærte mandejob, der er forsvundet under krisen. Udviklingen peger desværre i retning af et kedeligt risikoscenarie, fordi mange af de ufaglærte mænd ikke vil kunne finde beskæftigelse på fremtidens arbejdsmarked.” (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2012, p. 115)

I samme rapport skrives det, at

“virksomhedernes efterspørgsel på ufaglært arbejdskraft i de kommende 10 år vil falde med mere end 210.000 personer, mens behovet for højtuddannet og faglært arbejdskraft omvendt stiger med næsten 300.000 personer i samme periode. Det betyder, at der i 2020 kommer til at mangle tusindvis af uddannede danskere, mens næsten ligeså mange ufaglærte vil være i ‘overskud’.” (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2012, p. 116)

Dette er yderligere bekymrende ved, at både lav uddannelsesgrad og ledighed hver for sig øger sandsynligheden for sygdom samt for kriminalitet og vold – og at de to faktorer i kombination øger denne sandsynlighed yderligere.

I Danmark som globalt begås den meste kriminalitet af unge – hovedsageligt mænd – med en lav grad af skolegang og uddannelse. Dette er dokumenteret i en dansk undersøgelse af berigelseskriminalitet, idet det der blev fundet, at:

“Unge mænd med lav uddannelse, lav indkomst og høj ledighed udfører mest kriminalitet”(Tranæs, 2008, p. 66). Senere opsummerer Tranæs fundene omkring sammenhængen mellem berigelseskriminalitet og ledighed ved at skrive, at

“høj ledighed ganske rigtig hænger sammen med øget sandsynlighed for kriminalitet. Og det samme gælder i endnu højere grad for personer, som er længere væk fra arbejdsmarkedet end registrerede ledige er; nemlig personer på kontanthjælp, som ikke har rådighedspligt i forhold til arbejdsmarkedet.”(Tranæs, 2008, p. 168)

Umiddelbart før det konkluderer Tranæs vedrørende uddannelsesniveau:

“Med hensyn til demografi er det ikke overraskende, at det især er de helt unge (mænd), som begår kriminalitet. Tilsvarende fik vi bekræftet

eksisterende viden om, at kriminaliteten i overvejende grad begås af personer med kun en folkeskoleuddannelse. Her er det værd at bemærke, at det stort set kun er de lavest uddannede, som har udvist en stigning i antal domme for vold.” (Tranæs, 2008, p. 167)

Vi ser sammenfattende, at unge med lav uddannelse og eventuelt også ringe tilknytning til arbejdsmarkedet oplever en højere grad af mistrivsel end andre unge. Lavt uddannelsesniveau og økonomisk lav position øger sandsynligheden for en række sygdomme, herunder mentale lidelser, og for problemer med misbrug, vold og kriminalitet. Der er rigtig mange unge, især unge mænd, der ikke gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse, nemlig cirka en tredjedel. Det er således meget tydeligt at se, hvad det er for udfordringer, der kræver sociale og kulturelle indsatser, hvis sandsynligheden for disse individuelt oplevede problemer skal minimeres eller fjernes helt. Det kan fx handle om prioritering af meningsfulde – også set fra de unges perspektiv – arbejds- og deltagelsesmuligheder og ændringer af uddannelser på måder, så flere finder det muligt og meningsfuldt at gennemføre dem, samt skabelse af bedre og mere mangfoldige muligheder for at deltage i og bidrage til det sociale fællesskab og til den fortsatte udvikling af demokratiet. At muliggøre dette er den store sociale læringsproces, som vi alle står over for i dag: en social-samfundsmæssig – og dermed også global – læringsproces.

3.1. Ressourcer for forebyggelse

Der er en række ressourcer i samfundet, der kan anvendes i denne store, kollektive sociale læringsproces. En række undersøgelser af den danske befolknings holdninger og opfattelser har vist, at der er en høj grad af: (1) tillid til hinanden, (2) respekt for den enkelte – som netop én i fællesskabet, (3) sikring af basale rettigheder (på enkeltpersonsniveau: den enkeltes civile rettigheder er i høj grad beskyttet af lovgivning og i institutionernes praksis, se Jensen & Svendsen, 2011), (4) tillid til institutionerne (se Svendsen, 2012, for en sprudlende fremstilling af dette) og (5) en høj grad af tilfredshed med systemet og vores model for samfundsstruktur.⁸

I vores Skandinaviske model for kapitalistiske velfærdssamfund (Esping-Andersen, 1990) opfattes mennesker med aktuelle problemer som ligeværdige samfundsborgere, der blot for en tid er i en situation, hvor de har brug for hjælp (Andersen et al., 2007; Jensen & Svendsen, 2011). Der er respekt for, at alle kan bidrage, dvs. at vi alle som sådan er borgere med samme rettigheder. Borgerbegrebet kan ikke gradbøjes. Dette er anderledes end i den liberale velfærdsstat (der især findes i de engelsksprogede lande), idet man i

⁸ For en kort oversigt over forskningen i dette, se Trädgårdh, 2012.

større grad ser bestemte grupper som mere vedvarende hjælptrængende og med større behov for særlig støtte i form af specifikke interventioner rettet netop – og kun – til dem (Jensen & Svendsen, 2011). Den skandinaviske model rummer en høj grad af tillid til borgerne og en høj grad af inddragelse af borgerne i beslutninger. Der er ligeledes en høj grad af tiltro til begrebet om den *almene borger* og tillid til, at staten kan organisere samfundet, så det støtter alle borgere og giver alle lige rettigheder. Institutionalisering opfattes som en måde at styrke den enkelte borger på, så vedkommende kan være uafhængig af andre personers magt. Der er en høj grad af tillid til staten som den eneste berettigede magtfaktor, fordi den er demokratisk funderet og i høj grad transparent.

Dette skyldes en stor politisk indsats – både i det formelle politiske system, men også, og måske især, i den daglige udførelse af arbejdet i institutionerne og i opbygning af disse værdier i civilsamfundet blandt borgerne. Dette har skabt et politisk og holdningsmæssigt grundlag for at skabe transparens i institutionerne, hvorved magtmisbrug, nepotisme og korrupsion i høj grad er undgået og minimeret der, hvor det tidligere kunne finde sted. Vi ser dette i tiltag som fx Barnets Reform, der indfører FN's Konvention om Børns Rettigheder til praktisk politik på børneområdet. Vi kan forstå betydningen af dette for borgernes sociale og retsmæssige sikkerhed ved at sammenligne med de – relativt få – eksempler, der er på private instanser, der arbejder uden at følge menneskerettighederne. Vi har gennem de senere år i medierne set eksempler på døgninstitutioner, der angiveligt ikke giver deres brugere disse rettigheder, idet det omtales, at der anvendes fysisk og psykisk vold mod disse. Når disse sager kommer frem, undersøges de af det offentlige, og forholdene bringes i orden, hvis det konkluderes, at der er tale om lovbrud. Andre eksempler er lukkede loger, lukkede trossamfund og uformelle, parallelle magtsystemer knyttet til forskellige private systemer, herunder organiseret kriminalitet. Sådanne steder afgøres sager uden partshøring eller øvrig sikring af retsprincipperne i den Europæiske Menneskerettighedskonvention; der er ingen mulighed for aktindsigt eller muligheder for indsigt i mødereferater eller i statistikker, der er ingen muligheder for at klage over afgørelser, og der skrives vrede og moraliserende redegørelser, der alene bygger på klagerens udtalelser til folk. Hvis man sammenligner et sådant system med de offentlige institutioner i Danmark, bliver det med det samme særdeles tydeligt, hvad der er opnået af vedvarende forbedringer i det offentlige system. Det er ikke mere muligt at lyse i band ud fra afgørelser i lukkede loger eller kaste kvinder på bålet, blot fordi man tror – eller fordi en eller anden hvisker én i øret i dølgsmål, eller en folkemængde brøler op om – at 'de er hekse'. Det er ikke mere muligt for de bedrestillede i lokal-samfundets sogneråd at moralisere over for familier i trang – disse familier har derimod i dag rettigheder som ligeværdige medlemmer af samfundet. Det er netop gennem respekten for menneskerettighederne – både som overordnet politik i det offentlige institutioner og som personlig retningslinje for

hver ansat – at der er skabt et system med særdeles lav grad af korrupsion og med transparens og muligheder for at få afprøvet afgørelser på et højere niveau i systemet. Dette sikrer både borgernes og de ansattes (som i øvrigt jo også er borgere) rettigheder til at få afprøvet sager – og sikrer derved også de ansattes basale menneskerettigheder.⁹

Grundlaget for denne udvikling er den demokratiske styring af institutionerne. Der er i denne fremmet en forståelse af, at det er vigtigt at invitere alle – også de helt yngste – med ind i aktiviteter og samspil, hvor de i praksis lærer at deltage i et demokrati med de rettigheder og forpligtelser, som det indebærer. Det er svært at dokumentere dette, men det er nok især gennem praktisk deltagelse, at demokrati og tillid til hinanden læres (se overvejelser over dette i Svendsen, 2012) – ikke gennem abstrakt undervisning, men i praktisk fælles læring. Især den danske teolog og filosof Løgstrup har bidraget væsentligt til at skabe en teoretisk forståelse af, at praktisk etik er noget, der skabes i de konkrete relationer mellem mennesker. Som et aktuelt eksempel, der også peger på denne forståelse, kan man på Youtube se kortfilmen *Two solutions for one problem* af Kiarostami. Den handler om to små drenge, der er venner. Den ene låner en skolebog af den anden. Da han leverer den tilbage, er forsiden revet lidt løs fra ryggen af bogen. Ejeren af bogen kigger på den – og går derefter hen og river halvdelen af forsiden af den andens bog, der ligger på bordet. Vennen bliver vred over dette – og river resolut i skjorten på den anden, så den går i stykker. Således fortsætter det, til de ligger på gulvet og slår løs på hinanden. Og hvad har de så opnået ved det – ødelagte bøger, ødelagt tøj, et blåt øje og et stort sår i panden. Kort sagt intet godt. Dette viser tydeligt, at det at skabe problemer kræver mindst lige så meget energi som det at skabe løsninger. Filmen gør det klart, at problemer ikke – som vi måske nogle gange tror – er udgangspunktet, men at de er produceret og således er resultatet af en aktiv proces. Derefter viser kortfilmen – og det er endda meget kort – en anden fortælling om det samme. Den ene leverer bogen tilbage til den anden, den anden ser, at forsiden er gået løs fra ryggen, han viser dette til den første, og de går i fællesskab hen og sætter tape på bogen, så den er hel igen. Denne film viser, som sagt, tydeligt, at det

9 Fra deltagelse i menneskerettighedsbaserede psyko-sociale programmer i samfund med en høj grad af organiseret vold (og tortur) kender jeg mange eksempler på, hvorledes oplevelsen af retfærdighed og mulighederne for ordentlig retspraksis ødelægges, når menneskerettighederne ikke følges – eller når der ikke er tillid til regeringens beslutninger og/eller statens muligheder for at gennemføre disse. Det klareste eksempel var en stationsleder inden for politiet i et mellemamerikansk land, for cirka ti år siden. Han fortalte, at han aldrig læste de nye love, der blev sendt til ham – for, som han sagde: “Loven, det er mig.” Det, ikke at følge de basale menneskerettigheder – også på det retsmæssige område – kan skyldes uvidenhed om dem, men er i langt de fleste tilfælde i dag udtryk for et valg om at krænke dem ud fra mange forskellige forklaringer. Det er således i dag et lige så aktivt valg at krænke dem som at følge dem.

at skabe problemer er en aktiv proces – og at denne proces oftest kræver langt mere indsats, end det kræver at skabe løsninger.

Der er i dag store sociale ressourcer på en række forskellige niveauer, der kan anvendes i forebyggelsen af de udsathed, som er blevet beskrevet ovenfor. Der er en stor mulighed for at skabe denne forebyggelse, hvilket som nævnt især skyldes institutionernes basering på menneskerettigheder – efter at den Europæiske Menneskerettighedskonventions principper gradvist er blevet indarbejdet i den danske lovgivning. Men som vi også så ovenfor, er det stadig en udfordring, at samfundet gennem institutionerne faktisk ikke fordeler adgangen og retten til uddannelse helt så lige, som man måske gerne ville, idet der er en stor gruppe, der kun får en meget lille andel i uddannelsen. Ligeledes er der heller ikke en ligelig fordeling af trivsel og sundhed, da der er en relativt stor gruppe, der ikke får samme adgang til disse goder, som andre grupper får.¹⁰

Opgaven består i at holde fast i de gode sider, ressourcerne, og at kunne forebygge de uligheder, der er i adgangen til uddannelse, deltagelse, trivsel og økonomisk velstand. Det er omfattende sociale læringsprocesser at skabe sådanne forandringer, så det vil lykkes. At forandre konteksten er social læring, der kan kaldes social transformativ læring. Vi vil nu se på, hvordan social transformativ læring kan bidrage til, dvs. producere og vedligeholde, social resiliens og som en del heraf individuel resiliens hos borgerne, herunder hos børn og unge.

4. Resiliens

Resiliensforskningen har sit udgangspunkt i, at mange børn klarer sig godt på trods af modgang i deres opvækstmiljø. Selvom gennemsnitligt hvert fjerde barn af alkoholikere selv får alkoholproblemer senere i livet, er der så stadigvæk tre, der ikke får disse problemer, konkluderer Benard i 1991. I en række studier er det blevet vist, at børn kan udvikle sig sundt og med livsglæde, selvom de møder en række problemer og megen modgang i deres opvækst (Rutter & Madge, 1976; Gamezy, 1991; Werner & Smith, 1989). På baggrund af en undersøgelse, der fulgte et stort antal børn fra Kauai i Hawaii frem igennem livet, kunne man konstatere, at én tredjedel af de børn, der var født under højrisiko-livsvilkår, som 18-årige havde udviklet sig til tilidsfulde, kompetente og omsorgsfulde unge (Werner & Smith, 1992).

Resiliens ses i dag som en kompetence i at kunne navigere og forhandle i den konkrete kontekst, som man lever i (Ungar, 2012). At navigere vil sige at kunne vælge at være sammen med de mennesker, der giver én støtte, og at kunne vælge aktiviteter, som giver én en oplevelse af succes og glæde. Det

10 Det er i øvrigt et aktuelt emne, hvordan denne velfærdsmodel er under pres fra globaliseringen (Cerny, 1999; Petersen, 2011).

handler om at kunne få anerkendelse, når man har brug for det – og på en måde, der giver én tro på, at de aktiviteter, man sætter i gang, også vil kunne bidrage til at nå de mål, man har sat sig (Ungar, 2011). Dette er et dynamisk perspektiv, der dog i sin konsekvens vægter det individuelle snarere end det sociale i resiliensen, dvs. at resiliensen opfattes som en kapacitet i den enkelte. Andre ser mere på mange faktorer, både genetiske, psykologiske, sociale og kulturelle – og undersøger disses mangfoldige samspil i et probabilistisk perspektiv (se Sommer, 2011). Andre igen vægter det sociale i resiliensen samt læringsaspektet, dvs. at resiliens er et socialt fænomen, der kan opbygges og vedligeholdes gennem sociale læringsprocesser inden for uddannelsessystemet (Bernard, 1991; Henderson, 2012; Theron & Engelbrecht, 2012; Berliner & de Cases Soberón, 2011) og i lokalsamfund (Magis, 2010; Adger, 2000; Maguire & Cartwright, 2008; Berliner & de Casas Soberón, 2010).

Ifølge Benard (1991) har resiliensforskningen tydeligt vist, hvilke forhold og faktorer der skal fremmes inden for familie, skole og nærmiljø for at lære børn at være resiliente. Det er de samme faktorer, der gør sig gældende i de tre områder, nemlig: *omsorg og støtte, høje forventninger til barnet, håb for fremtiden, prosociale værdier, en oplevelse af mening samt aktiv deltagelse og ved, at det vises dem, at man gerne hører deres meninger, og at man ser og påskønner deres bidrag til det fælles liv*. I skolen handler det om at vise omsorg og støtte, have høje forventninger, og at eleverne får mulighed for at deltage aktivt og være engagerede i lærings- og skolemiljø. Ikke helt overraskende, men dog alligevel af stor betydning, er det, at de samme beskyttende faktorer findes i resiliensfremmende nærmiljøer, nemlig omsorg for og støtte til børn og unge, høje forventninger til deres kompetencer samt muligheder for deres aktive deltagelse og engagement i fælles beslutningsprocesser. Man kan med god grund antage, at det samme må gælde for institutioner samt på et større samfundsmæssigt – og i dag også et globalt – niveau.

4.1. Resiliens som deltagende social aktionslæring.

Henderson (2012) dokumenterer, at man i skolen kan lære resiliens gennem opbygning af et fælles læringsmiljø. Hun sætter dette ind som seks dele i det såkaldte 'resiliens-hjul', der omfatter, at man i skolen skaber, vedligeholder og udbygger et miljø, der (1) giver eleverne social støtte og anerkendelse, (2) lader eleverne mærke, at der er sat høje mål, og at der er positive forventninger til, at de kan nå disse mål, (3) giver eleverne muligheder for at deltage i for dem meningsfulde aktiviteter, (4) hjælper eleverne med at opbygge pro-sociale relationer og tilknytning til hinanden, (5) inviterer eleverne ind i klare rammer og dermed sætter klare grænser for adfærd, der skader skolens læringsmiljø, og (6) i praksis viser eleverne, hvordan gode miljøer, der fremmer trivsel for alle, kan opbygges og vedligeholdes, så de kan tage denne viden med sig, når de forlader skolen. Tilsvarende forhold er fundet i danske skoler (Nielsen et al., 2005). Også i daginstitutioner kan disse principper i

tilpasset form anvendes (se Niesel & Griebel, 2005; Duncan et al., 2005; Mehlbye & Andersen, 2012).

Nordahl et al. (2010) finder i deres undersøgelse, at hver fjerde elev i den danske folkeskole af klasselærerne ses som vanskelig og problematisk. 30 % af drengene vurderes som værende en vanskelig elev. Nordahl et al. konkluderer, at det "må betragtes som et udtryk for, at skolerne og lærerne mener, at det er elevernes individuelle gener, egenskaber og forudsætninger, der giver problemer, og ikke den måde, skolen imødekommer elevernes mangfoldighed på" (2010, p. 7). De bygger meget af deres analyse op over Hatties (2009) store, omfattende meta-analyse af skole- og læringsmiljøfaktorer, der har betydning for elevernes læring. Hattie fandt med sin forskningsmetode, der består i at udpege og adskille enkeltkomponenter i skolemiljøet, at det i særlig grad er betydningsfuldt for gode resultater, at lærerne har en positiv, konstruktiv og støttende relation til eleverne, at lærerne er i stand til at opbygge en tydelig struktur i undervisningen, og at lærerne anvender en metode, hvor eleverne inddrages aktivt gennem spørgsmål, dialog, gentagelse og opsamlinger. Igennem disse tilgange skabes et trygt og produktivt læringsmiljø, hvor både den sociale og den faglige udvikling og læring styrkes, og der nås dokumenterbart bedre resultater end i utrygge, ikke-støttende og ustrukturerede læringsmiljøer. Hattie fortolker det meget omfattende dokumentationsmateriale til en teori om, at eleverne når bedre faglige resultater i trygge læringsmiljøer – hvilket svarer til erfaringen hos rigtig mange praktikere inden for undervisning og læring.

Sociale læringsprocesser og gode læringsmiljøer i uddannelsessystemet spiller en meget stor rolle i udviklingen af resiliens, idet, som vi har set, den individuelle resiliens er skabt i og finder sted i en kontekst af social resiliens. Daginstitutionerne og skolen kan lære børn og unge resiliens og udvikle resiliente fællesskaber gennem den ovenfor beskrevne udformning af læringsmiljøet.

Men man kunne også tale om institutionel resiliens, idet bestemte organiseringer af ledelsesformer og værdier i læringsmiljøet har en virkning ikke blot på elevernes sociale læring og trivsel, men også på deres faglige resultater. I en undersøgelse af ledelse, trivsel og læring fandt Andersen & Winther (2011), at følgende faktorer havde en indflydelse på elevernes faglige resultater i skolen: (1) At skolelederen har en form for lederuddannelse; (2) at der er en høj grad af selvbestemmelse i tilrettelæggelsen af undervisningen; (3) at faglighed værdsættes på skolen; (4) at lærerne samarbejder i teams vedrørende klasserne, og at de der sammen reflekterer over og planlægger undervisningen; (5) at der lægges vægt på faglige kvalifikationer ved ansættelsen af lærere; og (6) at der ikke benyttes økonomiske fordele som motivationsfaktor.

Der er tankevækkende sammenfald mellem de væsentlige ledelsesmæssige forhold og flere af de resiliensfremmende faktorer, nemlig medbestemmelse på egen situation, rum for kreativitet og nytænkning, samarbejde i

form af cooperative learning blandt lærerne, samarbejde, anerkendelse af faglighed og opmærksomhed på betydningen af det sociale læringsmiljøets betydning for trivsel og for faglige resultater. Det handler om at skabe et godt, åbent og samarbejdende læringsmiljø – kort sagt et læringsmiljø med social resiliens. At skabe dette må i sig selv ske gennem at gøre det, man vil fremme – dvs. at det må skabes igennem en social læringsproces, som alle involverede har mulighed for at deltage aktivt i.

4.2. Community og social resiliens som læring

Med kendskab til disse faktorer er det muligt at opbygge miljøer, der kan virke forebyggende ved at styrke barnets og senere de unges muligheder for at kunne finde løsninger, trives og klare sig godt på trods af modgange og udfordringer i livet. Benard (1991) kalder med et udtryk lånt fra Iscoe (1974) helheden af beskyttende faktorer, dvs. omsorg og social støtte, høje forventninger og aktiv deltagelse i aktiviteter og beslutninger, for 'community kompetence'. Det betyder, at det er i muligheden for at indgå i og bidrage til fællesskabets udvikling, at resiliensen læres og opbygges. Det omfatter også et større samfundsmæssigt niveau – og i dag også et globalt – idet, som Benard skriver, et kompetent samfund må støtte sine familier og institutioner, have høje forventninger til dem, fremme deres aktive deltagelse i beslutninger og aktiviteter og åbne for et respektfuldt samarbejde gennem opbygning af et aktivt demokrati.

I dag vil man beskrive dette på samfundsniveau som social resiliens og på lokalmiljø som community resiliens. Denne skelnen er dog noget uklar, idet Adger (2000) definerede social resiliens som en gruppes eller et community's kapacitet til at håndtere udefrakommende udfordringer og forstyrrelser, der er forårsaget af sociale, politiske og miljømæssige faktorer. I denne definition dækker social resiliens og community resiliens det samme.

Abesamis et al. (2006) definerer resiliens som et mål for, hvor meget forandring et system kan håndtere uden at miste kontrol, dvs. fortsat at hænge sammen gennem egen indre opbygning og fælles læring. De definerer resiliens som et socialt systems viden, der kan anvendes i mødet med usikkerhed og forandringer. Denne viden giver et grundlag for at kunne vurdere egne sociale, økonomiske og økologiske ressourcer i mødet med den omverden, som man er en del af.

Ud fra en række casestudier opstillede Folke et al. (2003) fire principper for resiliente nærmiljøer med bæredygtighed: (1) At lære at leve med usikkerhed og forandringer gennem opbygning af gode visioner og fleksible sociale netværk – og dermed at turde se forandringer som åbninger og nye muligheder; (2) at anvende forskelligartede metoder til at skabe ressourcer med; (3) at fremme social læring, der rummer mangfoldige former for viden og færdigheder, og (4) at styrke muligheden for at have kontrol over egen livssituation – gennem at finde en balance mellem central og decentral magt,

sikre en rimeligt ligelig adgang til ressourcer, fremme fredelige konfliktløsninger og sikre monitorering og feedback.

Som det ses, er læringsprocesser og vidensproduktion centrale i teorier om social resiliens, idet det er gennem læring, at der skabes grundlag for fællesskab og gensidighed i arbejds- og fordelingsprocesser. Lokalsamfund, der har mange muligheder for støttende sociale netværk, har en højere grad af social resiliens end samfund med færre. Og de støttende sociale netværk knytter sig til den materielle kontekst. FN har da også iværksat et stort program omkring undervisning i bæredygtighed, netop med udgangspunkt i, at bæredygtighed med hensyn til beskyttelse af det naturlige miljø er noget, der kan læres (Combes, 2006; Berliner, 2012).

5. Afslutning – sociale læringsprocessers perspektiver i dag og fremover

Vægtningen i social læringsteori går i dag i stigende grad i retning af dannelse snarere end en mere social teknologisk tænkning, hvor det sociale bruges til at skabe økonomiske eller teknologiske gevinster. Der er i den forskningsmæssige litteratur inden for både socialpsykologi og sociologi, ja, endda økonomi, stort fokus på betydningen af de sociale relationer. Vi lever længere, hvis vi er medlemmer af foreninger, hvis vi har venner, og hvis vi er lykkelige. Vi er også mere tilfredse og sundere, mens vi lever. Den sociale isolation som socialt problem er blevet lysende klar for mange nu, selvom de første undersøgelser af dette problems fremvækst allerede blev fremlagt i 1970'erne (for en kort oversigt, se Berliner & Regel, 2007). Putnams (2000) teori om, at det ikke er sjovt at bowle alene, blev en stor succes i USA, da den viste, at mange mennesker i dag lever næsten uden socialt netværk. I den populære og spændende fremstilling i Cutlers samtaler med Dalai Lama (2010) nævnes det, at hver fjerde mand i USA i dag ikke har nogen venner. I Svendsen (2012) diskuteres betydningen af kontakten med andre for at opbygge tillidsfulde samfund – hvilket i sig selv er godt, men også er godt for samfundsøkonomien: “Kontrol er godt, men tillid er billigere,” som Svendsen poetisk konkluderer. Dette kan skabes blandt andet gennem skolen, argumenterer han for – men fastholder samtidig, at dette er en spekulation over en mulig forklaring på det høje tillidsniveau i Danmark. Skolen, dvs. skolelærerne, skal højst sandsynligt have stor ros for deres bidrag til dette – de får det bare ikke endnu, fordi vi foreløbig ikke kan dokumentere skolens rolle i dette.

Men vi kunne jo kombinere de mange forskellige indfaldsvinkler til betydningen af de sociale læringsprocesser og forsøgsvis vove os frem med en foreløbig konklusion: Den sociale læring består i – og bidrager til – de bedste sociale, emotionelle og læringsmæssige resultater, når den er en del af og bidrager til at vedligeholde læringsmiljøer med en høj grad af demokratisk

deltagelse. Dette har mange fællestræk med teorier om bæredygtig udvikling og resiliens samt med viden om læring i forbindelse med psykosociale genopbygningsprojekter efter katastrofer. Udvikling af demokrati knytter sig til teorier om dannelse gennem deltagelse.

I denne proces må der ske en deltagende social læring, ligesom der ud fra mål om at skabe en bæredygtig udvikling må tilstræbes øget demokratisk inddragelse og kvalificeret medbestemmelse for alle – nu og for de kommende generationer. Dette perspektiv lå allerede parat til videre præcisering i Brundtland-rapporten (1987). Senere er det blevet videreudviklet af blandt andre Sen (2005). Målet er at sikre bæredygtighed gennem at skabe øgede frihedsgrader og øgede ressourcer i stedet for at begrænse kommende generationers valgfrihed ved at opbruge og dermed destruere en række ressourcer nu. Dette perspektiv og dette mål må være en betydningsfuld del af enhver form for social læringsproces i dag. Hvis det ikke er det – så er den sociale læring uden forankring i den aktuelle materialitet og praksis for mennesker i dag.

Social læring som samfundsmæssig forandring i et demokratisk perspektiv kan sandsynligvis bidrage til at skabe mere lighed i adgangen til mulighederne i samfundet. Dette kan ikke ske igennem individualiserende tiltag alene – om end disse nogle gange bestemt kan flytte enkeltindivider rundt i de sociale hierarkier og lag. Men det ændrer ikke ved, at disse hierarkier og klasseinddelinger i forhold til muligheder og dermed frihedsgrader fortsat består på trods af mobilitet imellem dem. Ulige muligheder giver en række sociale problemer. Perspektiver på læring som sociale processer kan åbne for forståelser og muliggøre sociale og samfundsmæssige forandringer, der kan ændre og minimere de socialt producerede problemer. Rettigheder er noget, der skabes og fordeles i en social læringsproces.

En større grad af lighed igennem en sådan deltagende social aktions læringsproces – dvs. en social transformativ læring – kan bidrage til at skabe større social resiliens og dermed til at minimere en række sociale problemer såsom mistrivsel, usund livsstil, alkoholmisbrug, vold samt social isolation.

Ved at tilrettelægge muligheder for sociale læringsprocesser gennem anvendelse af en bred vifte af åbne, kropslige, praktiske, materielle, kreative og samarbejdende uddannelses- og dannelsesmetoder er det sandsynligt at langt flere grupper af børn, unge og voksne kan finde glæde ved at deltage i disse

Vi lever i et videnssamfund – og det er blevet et socialt videnssamfund, idet vi står over for en række fælles udfordringer. Disse kan der søges fælles løsninger på gennem aktive sociale læringsprocesser, der er en del af en samfundsmæssig, kollektiv lærings- og transformationsproces, og hvor de konkrete læringsforløb må væve sig ind i og bidrage til dette overordnede udviklingsprojekt. Dette vil bygge på socialt ansvarlige ressourcer i den nuværende organisering af læring i samfundet, men vil også udfordre den ulige fordeling af livsmuligheder, hvor den kan findes i forhold, der giver privile-

gier til bestemte enkeltpersoner og samfundsgrupper og dermed med voldsom – direkte eller symbolsk – aggressivitet underprivilegerer andre grupper. I et globalt perspektiv sker denne aktive underprivilegering på måder, der synes at forvride enhver moral og etik. Dette vil eftertiden muligvis se undrende på – og undersøge, hvordan og hvornår vi begyndte sammen at lære, hvordan vi kunne skabe et lokalt og globalt samfund, der blev i stand til at overlevere en stadig mere økologisk, økonomisk, socialt og kulturelt bæredygtig jordklode til vores efterkommere.

REFERENCER

- Abesamis, N. P., Corrigan, C., Drew, M., Campbell, S., & Samonte, G. (2006). *Social Resilience: A literature review on building resilience into human marine communities in and around MPA networks*. MPA Networks Learning Partnership, Global Conservation Program, USAID. http://www.reefresilience.org/pdf/Social_Resilience_Literature_Review.pdf Retrieved 30.8.2012.
- Adger, W. N. (2000). Social and Ecological Resilience: Are They Related? *Progress in Human Geography*, 24, 347-364.
- Andersen, S. C., & Winter, S. C. (Eds.). (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI. http://www.sfi.dk/søgeresultat_visning-7351.aspx?PID=18906&NewsID=3244
- Andersen, T. M., Holmström, B., Seppo Honkaphoja, S., Korkman, S., Söderström, H. T., & Vartiainen, J. (2007). *The Nordic Model – Embracing globalization and sharing risks*. Helsinki: The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA)/Taloustieto Oy.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2012). *Vækst og velfærd gennem uddannelse. Økonomiske tendenser 2012*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. New York: First Anchor Books Edition.
- Berliner, P. (2012). Bæredygtig pædagogik og fælles læring som community resiliens. *Kognition & Pædagogik. Tidsskrift om gode læringsmiljøer*, 22 (86), 64-73.
- Berliner, P., & Regel, S. (2007). Social Support and Trauma – a Review. *Coping with Crisis*, 2, 14-17.
- Berliner, P., & de Casas Soberón, E. (2011). Inklusion i foranderlige fællesskaber – et community psykologisk perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 48 (3), 289-295.
- Berliner, P., Anasarias, E., & de Casas Soberón (2010). Religious Diversity as Peacebuilding – the Space for Peace. *Journal of Religion, Conflict, and Peace. Vol.4*. Retrieved 28.7. 2011 from: <http://www.religionconflictpeace.org/node/79>
- Bye, E. N., & Rossow, I. (2010). The impact of drinking pattern on alcohol-related violence among adolescents: An international comparative analysis. *Drug and Alcohol Review*, 29, 131-137.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Caplan, G. (1993). Organization of preventive psychiatry programs. *Community mental health journal*, 29 (4), 367-398.

- Cerny, P. G. (1997). Paradoxes of the Competition State: The Dynamics of Political Globalization. *Government and Opposition: An International Journal of Comparative Politics*, 32 (2), 251–274.
- Combes, B. (2006). *The UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014*. http://www.e-cons.net/seminario_roma/ponencias/2006/CAST/ponencias/vier-nes/P2_VIERNES3_BernardCombes.pdf Hentet 9.5.2012.
- Dalai Lama & Cutler, H.C. (2010). *Giv lykken plads i livet*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Diderichsen, F., Habroe, M., & Nygaard, E. (2006). *At prioritere social ulighed i sundhed – analysestrategi og resultater for Københavns Kommune*. København: Institut for Folkesundhedsvidenskab.
- Duncan, J., Bowden, C., & Smith, A. B. (2005). Early childhood centres and family resilience. New Zealand: Centre for Social Research and Evaluation.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Goldsmith, A. H. & Veum, J. R. (1996). The psychological impact of unemployment and joblessness. *Journal of Socio-Economics*, 25 (3), 333-358.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heide Ottosen, M., Andersen, D., Palmhøj Nielsen, L., Lausten, M., & Stage, S. (2010). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Iscove, I. (1974). Community psychology and the competent community. *American Psychologist*, 29, 607-613.
- Jensen, B., & Mehlbye, J. (2009). Indkredsning af centrale begreber. In J. Mehlbye (Ed.), *Socialt udsatte børn i dagtilbud – indsats og effekt. Sammenfattende rapport* (kapitel 2). København: AKF.
- Jensen, C., & Svendsen, G. T. (2011). Giving money to strangers: European welfare states and social trust. *International Journal of Social Welfare*, 20, 3–9.
- Kaplan, R. M. (2000). Two Pathways to Prevention. *American Psychologist*, 55 (4), 382-396.
- Leenaars, A. A., & Wenckstern, S. (1999). Suicide prevention in schools: The art, the issues, and the pitfalls. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 20 (3), 132-142.
- Magis, K. (2010). Community resilience: An indicator of social sustainability. *Society & Natural Resources*, 23 (5), 401–416.
- Maguire, B., & Cartwright, S. (2008). *Assessing a community's capacity to manage change: A resilience approach to social assessment*. Canberra: Bureau of Rural Sciences.
- McWhinney, W., & Markos, L. (2003). Transformative Education: Across the Threshold. *Journal of Transformative Education*, 1 (1), 16-37.
- Mehlbye, J., & Andersen, J. (Eds.). (2012). *Tidlig opsporing af børn i en socialt udsat position – Idékatalog*. København: Kora.
- Mehlbye, J. (2009). Konklusioner og anbefalinger. In J. Mehlbye (Ed.), *Socialt udsatte børn i dagtilbud – indsats og effekt. Sammenfattende rapport*. København: AKF.
- Murali, V., & Oyeboode, F. (2004). Poverty, social inequality and mental health. *Advances in Psychiatric Treatment*, 10, 216-224.
- Nielsen, A.M., Fink-Jensen, K., & Ringsmose, C. (2005). *Skolen og den sociale arv*. København: SFI.
- Nielsen, J. C., & Sørensen, N. U. (2010). *Når det er svært at være ung i DK – unges trivsel og mistrivsel i tal*. København: Center for Ungdomsforskning.

- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4-11.
- Nikolajsen, E. (2004). *Ungdom eller sindslidelse. Interview med 20 unge med psykisk lidelse*. København: Center for Socialt Udsatte.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglige læringsudbytte og sociale kompetencer. Høgskolen i Hedmark & University College Nordjylland*.
- Petersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M. (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. København: Center for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Ploug, N. (2007). Socialt udsatte børn. identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner. København: Det nationale forskningscenter for Velfærd.
- Ploug, N., Andersen, L., Olsen, L., & Schytz Juul, J. (2012). *Det danske klassesamfund. Et socialt Danmarksportræt*. København: Gyldendal.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Sundhedsstyrelsens arbejdsgruppe vedrørende den fremtidige tilrettelæggelse af den børne- og ungdomspsykiatriske virksomhed (2001). *Børne- og ungdomspsykiatrisk virksomhed – den fremtidige tilrettelæggelse*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Svenden, G. Tinggaard (2012). *Tillid*. Århus: Tænkepauser.
- Trädgarth (2012). Nordic Modernity – Social Trust and Radical Individualism. In K. Kjeldsen, J. R. Schelde, M. A. Andersen & M. J. Holm (Eds.), *New Nordic Architecture & Identity*. Louisiana Museum of Modern Art.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- WHO (2011). *Global status report on alcohol and health*. Geneva: World Health Organization.