MENTAL SUNDHED OG STUDIESTART

En kvalitativ undersøgelse af studerendes oplevelser og udfordringer i skabelsen af et støttende og inkluderende fællesskab under studiestart med vægt på mental sundhed

FORFATTERE
Jeanette Schade Leth, lektor & ph.d., Forskning- og udvikling, UCN
Bolette Rye Mønsted, lektor & ph.d., pædagoguddannelsen, UCN
Forfatterne er tilknyttet forskningscenteret for in- og eksklusion i pædagogisk praksis på UCN

INDLEDNING

Temaet for dette nummer er in- og eksklusion i pædagogisk praksis, hvorfor vi i denne artikel tager afsæt i forskningsprojektet Mental sundhed og studiestart, hvor vi vil rette blikket mod inkluderende fællesskaber på grunduddannelser ved professionshøjskolen UCN.

Der har igennem de senere år været en stigende opmærksomhed på mental sundhed i samfundet, hvilket også afspejles i professionssektoren. Dårlig mental sundhed blandt unge har udviklet sig til et samfundsproblem (Sundhedsstyrelsen, 2022; Bakken, 2018; Hald et al., 2020; Katznelson et al., 2021; Pless, 2022; Sundhedsstyrelsen, 2018), som vi bør være opmærksomme på og aktivt arbejde med – også (og måske især) på videregående uddannelser. EVA undersøgte oplevelsen af studiestart blandt studerende på professionshøjskolen i 2020, hvor EVA blandt andet dokumenterede, *at jo længere studiestartsforløbet er, desto mere tilfredse er de studerende med det sociale aspekt, og desto mindre sandsynlighed er der for frafald* (EVA, 2020, s. 6). Hunt & Eisenberg (2010) fremhæver ydermere de videregående uddannelsers potentiale til at bidrage med viden om mental sundhed blandt unge som en vigtig faktor i det fortsatte forskningsarbejde indenfor feltet. De foreslår netop, at uddannelserne skal reagere og ikke mindst handle på de mentale udfordringer, de unge står overfor (Hunt & Eisenberg, 2010). Thorley (2017) understreger i forlængelse heraf, at akademiske krav kan bidrage til mentale udfordringer hos studerende, hvorfor det er særligt centralt, at netop uddannelserne er ekstra opmærksomme på dette og tilrettelægger uddannelserne med øje herfor. Derfor centrede Mental sundhed og studiestart-projektet sig netop om, hvordan der med afsæt i denne viden kan tilrettelægges et studiestartsforløb, der tilgodeser og understøtter behovet for en større opmærksom på mental sundhed og fællesskabende aktiviteter.

Mental sundhed og studiestart-projektet tager afsæt i ABC for mental sundhed (ABC står for Act-Belong-Commit), som er en sundhedsfremmende kampagne, der har til formål at fremme mental sundhed. Sundhed forstås som noget, der knytter an til det levede liv, hvor de mentale og sociale aspekter er en del af trivslen. Herunder også en følelse af, at livet er meningsfuldt, hvor det er muligt for den enkelte 1) at håndtere

dagligdagens udfordringer, 2) at skabe gode relationer og 3) at udfolde sine potentialer og dermed bidrage positivt til at indgå i faglige og sociale fællesskaber (Koushede, 2018). Afsættet for ABC er salutogenese, som er et holistisk sundhedsperspektiv, der handler om at fremme sundhed og trivsel, og som rummer både fysiske, mentale og sociale aspekter. Den sundhedsfremmende del handler om at skabe rammer, der fremmer mental sundhed på både individ- og samfundsniveau (Koushede, 2018). Mental sundhed og studiestart-projektet havde netop til formål at fremme mental sundhed, skabe inkluderende fællesskaber og øge uddannelsesdeltagelsen blandt studerende på videregående uddannelser i en professionshøjskolekontekst. I projektet deltog undervisere og studerende fra i alt tre klasser på lærer- og pædagoguddannelsen ved UCN i henholdsvis Hjørring og Aalborg, med deltagelse af to klasser fra pædagoguddannelsen samt en klasse fra læreruddannelsen, som vi herefter kalder for interventionsklasserne. Til hver af de tre interventionsklasser har der været tilknyttet en kontrolklasse. Der vil i denne artikel udelukkende være fokus på de tre interventionsklasser, hvor vi med afsæt i et kvalitativt dataudtræk fra forskningsprojektet vil undersøge, hvordan de involverede studerende oplevede forskningsprojektets ABC-aktiviteter i relation til at være del af et inkluderende fællesskab i forbindelse med studiestarten.

I denne artikel vil vi undersøge det inkluderende fællesskab ved at argumentere for den tætte sammenhæng mellem begreberne 'belong' fra ABC for mental sundhed (Koushede, 2018) og 'sense of belonging' (Allen et al., 2021), i relation til relevante læringsteorier (Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978; Bandura, 1977). Disse kan ses i et inklusionsperspektiv, som i denne sammenhæng vil blive brugt til at belyse og forstå, hvordan et inkluderende fællesskab opleves af studerende.

TEORETISK AFSNIT

ABC for mental sundhed er inspireret af den australske sundhedsfremmende indsats, der bygger på Antonovskys salutogenese-tænkning (Meilstrup et al., 2022, s. 33), altså hvordan mennesker kan bevare deres sundhed og trivsel, selv under stressende og udfordrende forhold, som en studiestart for de fleste vil opleves som. Det vil det, fordi de studerende ofte ikke kender sted, kultur og forventninger i den nye uddannelsessammenhæng. Pejlemærkerne i udviklingen af ABC-indsatsen i relation til forskningsprojektet er: A (aktiv), gør noget aktivt, B (belonging), gør noget sammen, og C (commitment), gør noget meningsfuldt (Koushede, 2018). ABC er således en forskningsbaseret metode til, hvordan der kan arbejdes med forbedring af mental sundhed gennem et intensiveret fokus på de tre pejlemærker. ABC for mental sundhed er tæt forbundet med begrebet sense of belonging, altså følelsen af at høre til, som er en vigtig psykologisk faktor, der kan påvirke studerendes akademiske præstationer og generelle trivsel (Allen et al., 2021). Sense of belonging handler om at føle sig accepteret, værdsat og som en del af fællesskabet i en uddannelsesmæssig kontekst. Opnås dette tilhørsforhold, kan det forbedre de studerendes motivation, engagement og succes (Allen et al., 2021), som også mange læringsteoretikere fremhæver som en forudsætning for, at læring kan finde sted. F.eks. skriver Lave og Wenger: "Learning is a way of being in the social world, not a way of coming to know about it" (Lave & Wenger, 1991, s. 15). Dette citat understreger, at læring er dybt forankret i sociale interaktioner og fællesskaber, og at det handler om at deltage i den sociale verden snarere end blot at tilegne sig viden. Tilsvarende pointerer Vygotsky, at *"Hvad børn kan gøre med hjælp fra andre, kan i en eller anden forstand være endnu vigtigere tegn på deres mentale udvikling, end hvad de kan gøre alene"* (1978, s. 86). Dette citat fremhæver, hvordan social interaktion og fællesskab spiller en afgørende rolle i børns læring og udvikling, hvilket må siges ikke kun at være gældende for børn, men mennesker generelt. Videre om dette skriver Bandura: "Learning would be exceedingly laborious, not to mention hazardous, if people had to rely solely on the effects of their

own actions to inform them what to do. Fortunately, most human behavior is learned observationally through modeling: from observing others one forms an idea of how new behaviors are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action" (Bandura, 1977, s. 22). Det er derfor vigtigt for uddannelserne at skabe et inkluderende studiemiljø, hvor alle føler sig set og hørt , da det er en forudsætning for at sikre læring, men i høj grad også vigtigt for at styrke såvel den individuelle som den kollektive trivsel.

Sense of belonging (Allen et al., 2021) og inklusion (Kart & Kart, 2021) er ligeledes tæt forbundne begreber, der begge handler om at skabe et miljø, hvor individer føler sig accepteret, værdsatte og som en del af fællesskabet. Sense of belonging (Allen et al., 2021) refererer til en persons følelse af at høre til i en gruppe eller et fællesskab. Det indebærer, at individet føler sig accepteret, respekteret og værdsat af andre medlemmer af gruppen. Denne følelse er vigtig for mental sundhed og trivsel, da den kan reducere stress og øge selvværd. Mens inklusion er et samfundsmæssigt perspektiv, som inkluderer både fysisk tilstedeværelse, social deltagelse og læringsmæssig inklusion (Kart & Kart, 2021). Det handler om at skabe et miljø, hvor alle individer, uanset deres baggrund, evner eller karakteristika, føler sig velkomne og værdsatte. Det betyder, at forskelligheder respekteres og ses som en styrke, og at alle har lige muligheder for at deltage og bidrage. Inkluderende fællesskaber er derfor en central del af inklusionsarbejdet, da det skaber rammerne for, at alle kan deltage og bidrage på lige fod. Inkluderende fællesskaber fokuserer bredere på sociale relationer og trivsel, hvor fællesskabsfølelsen er central. Med ovenstående in mente har forskningsprojektet undersøgt følgende problemformulering i relation til de studerendes oplevelse af at være del af et inkluderet fællesskab som resultat af ABC-indsatserne:

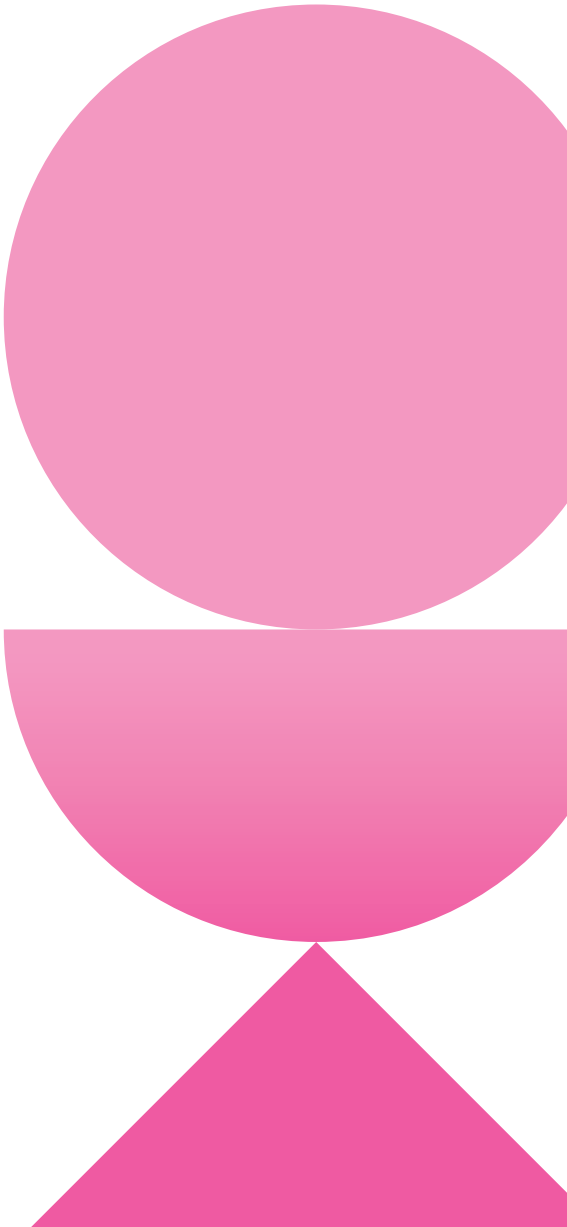
Hvordan opleves det inkluderende fællesskab på henholdsvis lærer- og pædagoguddannelserne, når de studerende har modtaget undervisning i ABC for mental sundhed?

METODE

Mental sundhed og studiestart er bygget op som et interventionsstudie (Knudsen, 2016), hvor tre klasser fra henholdsvis lærer- og pædagoguddannelsen har modtaget særligt tilrettelagte aktiviteter i mental sundhed ud fra ABC for mental sundhed (Koushede, 2018). Dette er sket i forbindelse med deres studiestart i sommeren 2023. De studerende deltog på sædvanlig vis i de ordinære tilrettelagte studieopstartsforløb på de respektive uddannelser på lige vilkår med de øvrige nyopstartede studerende. Tre uger efter studieopstarten, og efter det ordinære studieopstartsforløb var færdigt, blev interventionerne igangsat, netop for ikke at bryde med grunduddannelsernes etablerede studieopstartsforløb, men derimod tilbyde et særligt tilrettelagt supplerende forløb med fokus på mental sundhed.

I hver af interventionsklasserne var der ca. 32 studerende, hvortil der blev knyttet faste undervisere til at gennemføre og facilitere de planlagte ABC-aktiviteter. Underviserne havde i forvejen en central underviserfunktion i klasserne. Dette var et bevidst valg, da erfaringen med de studerendes behov for tryghed, særligt i forbindelse med studiestarten, gjorde, at vi vurderede, at de studerende ville finde det mindre sårbart at deltage i aktiviteterne, hvis de i forvejen kendte og havde en relation til underviseren, fremfor at det f.eks. var en fra projektgruppen, der kom som ekstern part og faciliterede aktiviteterne.

Det samlede datagrundlag for forskningsprojektet udgøres kvalitativt af et fokusgruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2009) med lærerstuderende fra interventionsklassen i Aalborg, to fokusgruppeinterview med pædagogstuderende fra interventionsklassen fra pædagoguddannelsen i Hjørring og Aalborg og et fokusgruppeinterview med deltagende undervisere fra lærer- og pædagoguddannelsen samt kvantitativt af survey-spørgeskemaundersøgelser gennemført af interventionsklasserne og kontrolklasserne. Grundet en yderst lav svarprocent vurderes de kvantitative data til ikke at udgøre et validt forskningsgrundlag, hvorfor de ikke anvendes i den videre analyse. I nærværende artikel anvendes udelukkende data, som bygger på de tre fokusgruppeinterview med i alt 10 studerende. For at sikre de



studerendes anonymitet vil der udelukkende blive refereret til de studerende som 'studerende' – uden angivelse af uddannelse eller uddannelsessted. Selve interviewene er afviklet med afsæt i en semistruktureret spørgeguide centreret om ABC-konceptet, med en særlig interesse for at opnå viden om, hvordan de studerende oplevede at deltage i de tre ABC-aktivitetsdele i forbindelse med deres studiestart. Informanterne blev rekrutteret i den sidste lektion af interventionen af en af forskerne fra projektet, der orienterede de studerende om interviewets formål og form. De studerende kunne frivilligt melde sig som deltagere til fokusinterviewene. Det blev her forklaret, hvad et fokusgruppeinterview er, og at det ikke krævede særlige forudsætninger at deltage. Fordelen ved at anvende et fokusgruppeinterview er, at det giver en dybtgående indsigt i deltagernes holdninger og oplevelser, og at de kan diskutere og bygge videre på hinandens udsagn. Ulempen kan være, at vi taler om et måske tabubelagt tema for nogle, som måske ikke føler sig inkluderet i fællesskabet, hvorfor det kan være svært at give sin mening til kende, når man er sammen med medstuderende (Smithson, 2000). Det oplevede vi ikke, på trods af at der netop var en, der sagde, at vedkommende ikke følte sig inkluderet i fællesskabet.

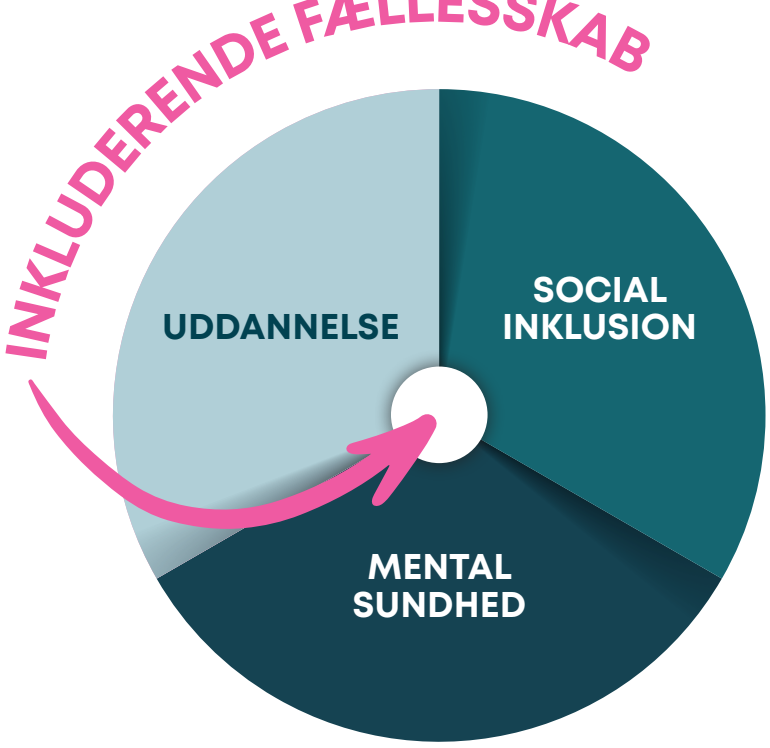
I alle klasser var der flere studerende, der meldte sig. Når man anvender frivillighedsprincippet, giver det selvfølgelig anledning til diskussion om selektionsbias: "Selektionsbias betegner den skævhed, der kan være i valget af respondenter i en undersøgelse. Ideelt set skal samplet i en undersøgelse være repræsentativt og dermed ikke over- eller underrepræsentere dele af populationen, der undersøges" (Bethlehem, 2010). Det blev derfor understreget ved rekrutteringen, at både de studerende, som syntes godt om projektet, og dem, der ikke gjorde, var meget velkomne til at deltage i fokusgruppeinterviewet. Det blev også understreget, at de studerende var eksperter på deres oplevelse af forløbet, og at det var den, vi var interesseret i at blive klogere på. Dette blev ligeledes understreget og gentaget indledningsvist ved hvert fokusgruppeinterview, at der netop ikke fandtes rigtige eller forkerte svar på de spørgsmål, som blev stillet. Efterfølgende kan vi konstatere, at vi i interviewene havde både positive, negative og konstruktive studerende med i fokusgruppeinterviewene, hvilket gør, at der er skabt en stor spændvidde i udsagnene.

Da uddannelsesstederne er placeret på forskellige lokationer i Nordjylland, valgte vi at gennemføre interviewene online på Teams. Det gav den fordel, at 1) de studerende forblev i vante omgivelser, og 2) det var nemt for dem at deltage. Det gav os et nemt tilgængeligt datamateriale, da vi fik lov til at optage alle interviewene, ligesom vi fik mundtligt samtykke til at bruge data i forsknings- og formidlingsøjemed.

ANALYSE

Til at analysere vores data har vi valgt en hermeneutisk analytisk tilgang, der defineres som følger: "Hermeneutisk analyse indebærer en fortolkning af tekster, hvor forskeren anvender sin forforståelse og teoretiske ramme til at skabe mening ud af dataene. Denne tilgang er særligt velegnet til at forstå komplekse menneskelige oplevelser og sociale fænomener" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174). Oplevelsen af at være en del af et inkluderende fællesskab er kendetegnet ved muligheden for at kunne være deltagende i fællesskabet på mange forskellige måder og med forskelligt engagement. Vores forforståelse kommer fra vores erfaringer som undervisere og forskere indenfor feltet på professionshøjskolen. Den allerede skitserede teoretiske ramme vil i det følgende blive anvendt i analysen af de studerendes oplevelser af at være en del af et inkluderende fællesskab.

En forudsætning for at skabe et inkluderende fællesskab er viden om hinanden: Hvem er



deltagerne i fællesskabet, og hvad interesserer de sig for? I relation til et mentalt sundhedsperspektiv kræver det mere end navn, alder, eller hvorfor man er på uddannelsen. Det kræver, at der skabes et samtalerum, hvor det er trygt at være nysgerrig på hinanden. Derfor var en af interventionerne en walk-and-talk, der tog afsæt i Slagelse Kommunes dialogkort, som netop er udviklet med afsæt i ABC-konceptet. Et par eksempler på ordlyden i samtalekortene er: *Hvilke fællesskaber er betydningsfulde for dig? Hvad er det gode liv for dig? Hvis du skal gøre mere af det, som gør dig glad, hvad skal det så være?* (Slagelse kommune, 2024). Konkret om denne aktivitet udtaler to studerende følgende:

> Og der var nogle vildt gode spørgsmål, men det var også bare sådan, altså det var ikke lige det, man havde lyst til at snakke med en eller anden random om, som man lige var startet i klasse med, tror jeg. Altså sådan, jeg blev i hvert fald lidt tilbageholdende, og der var nogle af spørgsmålene, hvor jeg var sådan: Skal man så bare lige åbne op og fortælle om alt det, man synes er udfordrende, eller skal man lige holde lidt igen? Og sådan: Hvad tænker de mon, hvis jeg siger …? Altså sådan, så det var sådan, jeg tror, der var mange, der måske bare gik lidt overfladisk hen over det og var sådan, det giver ikke mening.
>
> (STUDERENDE)

> Da vi gik med kortene, fik vi også mulighed for at lære noget mere om hinanden, om nogle emner, som vi ikke umiddelbart ville have talt om, det var spændende.
>
> (STUDERENDE)

Det er to modsatrettede oplevelser af dialogkortene og de tilhørende spørgsmål, som i sig selv kræver en villighed til at dele personlig viden med hinanden. På dette tidspunkt i studieforløbet (fire uger inde) er der endnu ikke etableret et solidt tillidsforhold de studerende imellem. Dette tillidsforhold synes at være en mangel, som de studerende oplever som nødvendig for at kunne deltage i samtaler om de pågældende emner. Da de måske frygter, at deres svar ikke er velkomne i fællesskabet, giver denne aktivitet dem ikke mulighed for at deltage og bidrage, som de ville kunne, når det inkluderende fællesskab er etableret. Dette indikerer, at det inkluderende fællesskab stadig er under opbygning og ikke opleves som værende til stede af alle.

En anden aktivitet var at spise morgenmad sammen og have tid til at tale sammen, hvor dette var formålet i sig selv. Et måltid er ofte forbundet med socialt tværgående samvær, hvor det i denne studiemæssige kontekst får karakter af klassens time, som de studerende ofte er stødt på i folkeskolen. Denne type aktivitet er noget, de studerende generelt er meget positivt stemte overfor:

> Vi har haft mulighed for at tale med hinanden på en casual måde, hvor alle lyttede respektfuldt til hinanden. Vi fortalte i plenum om os selv, så selv de personer, som jeg ikke umiddelbart talte med, fik jeg også en del at vide om, så er det nemmere at snakke med dem efterfølgende – det ryster os godt sammen.
>
> (STUDERENDE)

> Hvad hedder det, jeg synes egentlig, at det har været godt, også fordi at så kan alle, alle komme, så har alle ligesom haft, så får alle muligheder for at komme med og blive hørt, selvom man er en af dem, der ikke råber så højt.
>
> (STUDERENDE)

Som det fremgår af ovenstående, har det stor positiv betydning for de studerende, at der via f.eks. morgenmaden bliver skabt et uformelt socialt rum, hvor der er tid til at tale med hinanden og skabe nær- og samvær. Det giver mulighed for at lære hinanden at kende på et personligt plan, hvilket har betydning for de studerendes fællesskabsfølelse. Måske kan man sige, at selvom vi er på en videregående uddannelse, så er betydningen af en form for "klassens time" stadigvæk vigtig, for at den enkelte opfatter sig som en del af fællesskabet, hvor man bliver set, hørt og anerkendt for den, man er.

En anden inkluderende intervention var at lave nogle fysiske aktiviteter sammen. Her er der divergerende oplevelser af, dels hvordan det var fysisk at deltage i disse aktiviteter, dels hvilken effekt de fysiske aktiviteter havde på fællesskabet. Således udtaler en studerende følgende:

> Men jeg synes især, det var godt, det der med sådan at skulle lave noget, hvor det var, at vi fysisk blev rystet sammen, at det ikke bare var at sidde og kigge på hinanden og snakke, men det der med at lave noget og røre sig sammen og så få nogle gode grin af det, fordi man kommer ud i nogle lidt sjove situationer.
>
> (STUDERENDE)

Og videre udtaler en anden studerende:

> Nu ved jeg godt, at der var en del, der stod af på dem, men jeg synes, at det var bare det, der gav mest for mig, at vi lavede noget fysisk sammen, og det behøvede ikke være hårdt, og vi snakkede godt sammen, også under morgenmaden helt sikkert, hold fast i morgenmaden, det virkede.
>
> (STUDERENDE)

Begge udsagn anerkender i høj grad de fysiske aktiviteters potentiale og effekt som fællesskabende aktiviteter. De fysiske aktiviteter omtales af begge studerende som en metode til at skabe fælles oplevelser, hvilket bidrager til at styrke fællesskabet i klassen ved at skabe et trygt rum for interaktion blandt de studerende i klassen. At deltage i en fysisk aktivitet fungerer således som et middel til at etablere nye relationer blandt medstuderende i klassen og fremmer følelsen af at være velkommen, uanset ens fysiske evner, eller måske netop på grund af dem. Dette kan muligvis forklare, hvorfor nogle studerende trækker sig, fordi deres evner ikke rækker til aktiviteterne, mens det for andre kan være deres vej ind i fællesskabet, fordi det også kan kompensere for en evt. mangel på akademiske evner.

Et klart budskab i ABC for mental sundhed er desuden, at det at gøre noget godt for andre fremmer individets mentale sundhed. Men hvordan kan en sådan aktivitet også understøtte det inkluderende fællesskab?

> ... jeg tror nok, at vi var ude og lave stopdans sammen med nogle børnehavebørn, og det har givet os utroligt meget, og det gav os et tidligt billede af, hvordan vi i hvert fald ikke skulle gribe en opgave an i forhold til børnehavebørn, fordi vi kom uden erfaring, så vi blev en erfaring rigere på det og fik også et lidt større sammenhold internt i gruppen, fordi vi gjorde det. Det var tydeligt. Så helt klart, for os var det godt givet ud i gruppen internt bare.
>
> (STUDERENDE)

Selvom aktiviteten ikke opnår sine intenderede mål, bliver det tydeligt, at den alligevel bidrager til at skabe et sammenhold blandt de studerende, der har deltaget. De opnår en fælles erfaring, som styrker deres tilhørsforhold til hinanden og fremmer et inkluderende fællesskab mellem dem i gruppen. En effekt, der potentielt kan have en positiv afsmittende indflydelse på det store klassefællesskab.

Noget, der synes at optage de studerende, er deres vurdering af den indsats, det kræver af dem at opbygge nye relationer til medstuderende i forbindelse med studiestarten, samt deres vurdering af dette i relation til den tidsperiode, som de forventelig skal være sammen med deres respektive klasse. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at nogle studerende foretager en slags cost-benefit-analyse af, om og/eller i hvilken grad det kan betale sig for dem at investere tid og ressourcer i relationsdannelse med medstuderende. Således udtaler en studerende eksempelvis:

Foto: Nils Krogh for UCN

> Jeg tror også bare, man har sådan en, det er lidt svært at bruge virkelig mange ressourcer på at bygge et godt sammenhold op, når man ved, at man om et år skal til at gå i en ny klasse igen, altså sådan, og det er jo selvfølgelig vilkårene, fordi vi skal ud på forskellige specialiseringer, men der er bare så mange skift. Så er man i et grundforløb, og så skal man ud i praktik, hvor man så ikke ser sin klasse, og så skal man så skifte til specialisering, og så er man i praktik igen, og man, altså, man ser jo kun hinanden et halvt år ad gangen og sådan.
>
> (STUDERENDE)

Der er tale om udtalelser fra en pædagogstuderende, der blandt andet refererer til uddannelsens opbygning med en grundfaglighed på ca. et år samt en praktikperiode på seks uger, hvor de studerende er inddelt i faste klasser. Efter endt grundfaglighedsforløb inddeles de studerende i tre specialiseringer med afsæt i de studerendes ønsker og på tværs af deres oprindelige grundfaglighedsklasse. Den studerende italesætter således en vurdering af, at det at skabe og vedligeholde et inkluderende fællesskab er krævende, og måske endda så krævende, at den studerende aktivt forholder sig til, om "det kan betale sig". Der udtrykkes ikke en modstand mod specifikke medstuderende eller klassen som helhed, men mere en generel betragtning om, at det at skabe relationer er krævende, og den givne uddannelsesorganisering af pædagoguddannelsen opleves som hæmmende for engagementet i relationsdannelse i klassefællesskabet.

Et andet citat, der peger i retning af studerendes lyst til eller rettere manglende lyst til at investere tid i det inkluderende fællesskab:

> Det var sådan lidt træls, fordi der har været så meget modstand fra sådan de fleste studerende, og der er sådan, åhr, det gider vi ikke, og nu skal vi det igen, og man har kun gidet at komme, hvis der var kage, og så var der ikke kage alligevel, og så gad man ikke at komme.
>
> (STUDERENDE)

Foto: Nils Krogh for UCN

Det bliver tydeligt, at forskellige holdninger til fysisk tilstedeværelse og social deltagelse har en betydelig indflydelse på det inkluderende fællesskab. Dette fællesskab bliver vanskeligt at etablere, da ikke alle i samme grad prioriterer det inkluderende fællesskab og relationerne på uddannelsen. Mange overvejer sandsynligvis heller ikke, hvordan deres eget fravær påvirker andre. Altså at de mangler i eksempelvis gruppearbejde. I sidste ende påvirker dette oplevelsen for alle studerende, idet følelsen af at blive set, hørt, anerkendt og prioriteret mindskes, når kun dele af en klasse møder op.

En anden aktivitet i forhold til at skabe et inkluderende fællesskab i klassen var samskabelse af og diskussion om, hvordan man er sammen i den enkelte klasse: Her udtaler en studerende:

> Jeg kunne godt lide ideen i det der med, at vi skulle sætte os ned som klasse og aftale nogle spilleregler eller sådan for, hvordan vi gerne vil have det, men det fungerede bare ikke så godt i praksis, for så var der måske tre eller fire, der sagde noget, og så var der ligesom os, der blev enige om noget og at skrive ned, og så var der bare mange, der ikke bød ind med noget, så man fik ikke rigtig den der sådan helhedsfølelse af, at det var noget, vi var enige om.
>
> (STUDERENDE)

> Vi havde på klassen på et tidspunkt en form for brevkasse, hvor vi kunne skrive ned anonymt, hvad vi måske gerne ville være bedre til som klasse, ja, og der var, jeg tror halvdelen af klassen var der cirka, og så havde vi ligesom en samtale åbent sammen med en lærer, og det syntes jeg var virkelig godt.
>
> (STUDERENDE)

Det er tydeligt, at betydningen af fravær af studerende (fysisk og/eller mentalt) i en klasse influerer på det samlede fællesskab. De studerende engagerer sig individuelt i de tilgængelige undervisningstilbud, men deres handlinger påvirker også andre, da læring foregår i et fællesskab, som læringsteorierne viser

(Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978; Bandura, 1977). Dette fællesskab skal etableres, og manglende deltagelse kan have større konsekvenser, end den enkelte måske er klar over. Når der iværksættes initiativer for at fremme et inkluderende fællesskab, bliver opgaven derfor udfordrende og kræver vejledning/facilitering fra en underviser, der tager højde for dette forhold i faciliteringen. Nogle studerende er engagerede og interesserede i de fællesskabende aktiviteter, mens andre ikke prioriterer det lige så højt. Dette afspejler måske forskelle i de studerendes vægtning af studieaktiviteter. For nogle er fællesskabet vigtigt og bidrager til deres følelse af tilhørsforhold/belonging, mens andre måske har fællesskaber udenfor uddannelsen, der opfylder deres behov for belonging, og derfor ikke er lige så engagerede, da det ikke er tilstrækkeligt meningsfuldt for dem. Det afspejler netop, at fællesskabet handler om, at man som klasse er på et studie sammen. At skabe rum for at etablere et inkluderende fællesskab i klasserummet er nemlig noget andet end det, de studerende selv arrangerer i deres fritid for medstuderende:

> Det (mentale sundheds-aktiviteter, red.) er noget andet end at arrangere fest og gå i byen, det har vi også gjort, men det har bare ikke givet det samme, og alle er ikke med.
>
> (STUDERENDE)

At feste sammen og gå i byen kan således også potentielt have en ekskluderende effekt, hvor faktorer som økonomi og holdning til alkohol er af afgørende betydning for, om nogle studerende har lyst til og mulighed for at deltage. Dermed kan disse aktiviteter fremme sammenholdet for de deltagende studerende, men samtidig også have en ekskluderende effekt på de studerende, der ikke kan, ønsker eller har mulighed for at deltage i denne type af sociale arrangementer. At skabe og vedligeholde et tilhørsforhold kræver således, at der faciliteres en bred vifte af aktiviteter, som muliggør, at de studerendes forskellige forudsætninger og præferencer tilgodeses bedst muligt. Men det kræver i særdeleshed også, at de studerende investerer tid og menneskelige ressourcer i at understøtte og bidrage aktivt til udviklingen af det inkluderende fællesskab.

Det er dog værd at notere sig, at selvom hovedparten af de adspurgte giver udtryk for, at de føler sig som en del af det inkluderende fællesskab, så er der desværre også enkelte, som ikke har den oplevelse:

> Altså, jeg føler ikke, jeg har fået så meget ud af det. Jeg føler mig stadigvæk ikke rigtig som en inkluderet del af klassefælleskabet.
>
> (STUDERENDE)

Ovenstående udtalelse er udtalt 18 uger efter studiestart, hvor de studerende er ved at afslutte deres 1. semester. Årsagerne hertil uddybes ikke i datagrundlaget, men uagtet denne/disse er det en klar indikator for, at det at arbejde med de inkluderende fællesskaber ikke bør anskues som et afgrænset forløb, men som et kontinuerligt opmærksomhedspunkt gennem hele studietiden.

Som videregående uddannelsesinstitution er det netop særligt centralt at holde et helhedsorienteret fokus på både læring og inkluderende fællesskaber i studietiden. Flere centrale læringsteoretikere (Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978; Bandura, 1977) pointerer netop vigtigheden af, at et inkluderende fællesskab spiller en afgørende rolle og funktion i relation til de studerendes læringsudbytte.

KONKLUSION

Studerendes oplevelse af at deltage i ABC for mental sundhed varierer betydeligt, da de har forskellige præferencer. ABC for mental sundhed dækker et bredt spektrum, hvilket resulterer i både positive og mindre positive oplevelser. Nogle aspekter af undervisningen opfattes som meningsfulde for den enkelte, mens andre ikke gør. Den overordnede tilbagemelding var dog, at det er vigtigt at sætte fokus på mental sundhed for de studerende, både som individer, som klasse og som fremtidige fagprofessionelle. Desuden bidrog ABC-aktiviteterne for de fleste til at skabe et inkluderende fællesskab, hvor alle følte sig velkomne og støttet.

En forudsætning for at skabe et inkluderende fællesskab er, at alle har mulighed for at deltage i fællesskabet. Det betyder ikke, at alle skal være med i alt. Det betyder derimod, at der skal opbygges et inkluderende fællesskab, som alle i klassen har adgang til at være en del af og bidrage til. Det kan være udfordrende, måske særligt på en videregående uddannelse, hvor studerende har mange parallelle prioriteringer af uddannelse, arbejde, familieliv og fritidsaktiviteter og måske derfor ikke bevidst aktivt søger at investere i skabelsen og vedligeholdelsen af et sådant inkluderende fællesskab.

Det kan være udfordrende at håndtere den diversitet, der findes i uddannelsesmiljøet, hvor hver studerende har sine egne mål for deltagelse – både fagligt og socialt. Nogle aktiviteter kan udfordre den enkelte studerendes komfortzone og opleves som tæt på grænseoverskridende i forhold til individuelle præferencer. Dette kan føre til modstand blandt de studerende, der føler sig utrygge, mens de, der er trygge og føler sig som en del af det inkluderende fællesskab, er mere tilbøjelige til at engagere sig frit i ABC for mental sundhed-aktiviteterne.

ABC for mental sundhed skaber en eksplicit anledning til samskabende drøftelser blandt studerende i en klasse, hvilket muliggør nye og tværgående sociale relationer. Analyseresultaterne understreger vigtigheden af at skabe et trygt inkluderende fællesskab for at give de studerende en følelse af at høre til i et meningsfuldt socialt fællesskab. ABC for mental sundhed er således ikke svaret på udfordringerne med at skabe et inkluderende fællesskab, men det kan være et blandt flere redskaber, som kan avendes til at skabe fokus på og fremme trivslen blandt studerende og dermed understøtte indsatsen med at nedbringe den opadgående mistrivselstendens, som i stigende grad også påvirker professionsuddannelserne.

ANERKENDELSE

Artiklen er baseret på forskningsprojektet Mental sundhed og studiestart. Udover forfatterne bestod projektgruppen også Anette Lisbeth Bentholm, lektor og ph.d. ved pædagoguddannelsen på UCN, samt Annette Pedersen, lektor og ph.d. ved sygeplejerskeuddannelsen på UCN.

Litteraturliste

- Allen, K.-A., Slaten, C.D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H. & Vella-Brodrick, D.A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. I M.L. Kern & M.L. Wehmeyer (red.), *The Palgrave handbook of positive education* (s. 525-551). Palgrave Macmillan. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50022/978-3-030-64537-3.pdf?sequence=1#page=541.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018 – nasjonale resultater.* NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Prentice Hall.
- Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. International Statistical Review, 78(2), 161-188. https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2020). *Nye studerendes deltagelse i sociale fællesskaber på studiet – studerendes oplevelse af studiestart på erhvervsakademier og professionshøjskoler i 2020.* Danmarks Evalueringsinstitut.
- European Commission. (2018). *Inclusive education: A European pillar of social rights.* https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education
- Hald, S., Ladenburg, J. & Dyssegaard, P.S. (2020). *Danskernes mentale sundhed – udvikling, baggrund og konsekvenser.* https://bedrepsykiatri.dk/wp-content/uploads/2020/12/RFF_Danskernes-mentale-sundhed-2020.pdf
- Hansen, L.A., Pedersen, B.S. & Harrits, G.S. (2019). *Vidensnotat – præstationskultur, feedback og mindset.* Via University College. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107139780/Vidensnotat_Pr_stationskultur_feedback_og_mindset.pdf
- Hunt, J. & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008
- Jeppesen, P., Obel, C., Lund, L., Madsen, K.B., Nielsen, L. & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år – forekomst, udvikling og forebyggelsesmuligheder.* https://bedrepsykiatri.dk/wp-content/uploads/2020/12/2020-Vidensraad-mental_sundhed_10-24_aar.pdf
- Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 25*(2), 123-140. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L. & Sørensen, N.B. (2021). Ny udsathed – nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning, 2*(2), 83-103. https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01
- Knudsen, L.E.D. (2016). Interventionsstudier. I S. Glasdam, G.R. Hansen & S. Pjengaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område – indblik i videnskabelige metoder* (s. 316-337). Hans Reitzels Forlag.
- Koushede, V.J. (2018). *Mental sundhed til alle – ABC i teori og praksis.* Statens Institut for Folkesundhed. https://abcmentalsunnhet.no/wp-content/uploads/Mental-Sundhed-til-alle-ABC-i-teori-og-praksis.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. udg.). Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.
- Låftman, S.B., Almquist, Y.B. & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: A qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies, 16*(7), 932-949. https://doi.org/10.1080/13676261.2013.780126
- Meilstrup, C.B., Nielsen, L., Nelausen, M.K., Kusier, A.O., Hinrichsen, C., Santini, Z.I. & Schou-Juul, F. (2022). *ABC for mental sundhed – mental sundhedsfremme for alle.* https://psy.ku.dk/abc/pdf/ABCformentalsundhed_mentalsundhedsfremmeforalle.pdf
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D. & Wei, X. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2).* NCSER 2011-3005. National Center for Special Education Research. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524044.pdf
- Pless, M. (2022). Generasjon prestasjon – hva er det som feiler oss? *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning, 1*(1), 80-82. https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-01-07
- Román, J.E.I., Ekholm, O., Algren, M.H., Koyanagi, A., Stewart-Brown, S., Hall, E.E., Stubbs, B., Koushede, V., Thygesen, L.C. & Santini, Z.I. (2023). Mental wellbeing and physical activity levels: A prospective cohort study. *Mental Health and Physical Activity, 24,* artikel 100498. https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2022.100498
- Skaalvik, E.M. & Federici, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre Skole, 3.* https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre-Skole-3-2015.pdfhttps://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen
- Slagelse Kommune. (2024). *Dialogkort til voksne.* https://mentalsundhed.slagelse.dk/media/4grhlxot/abc-dialogkort-til-voksne-util.pdf
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology, 3*(2), 103-119. https://doi.org/10.1080/136455700405172
- Sundhedsstyrelsen. (2018). *Danskernes sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2017.* Sundhedsstyrelsen. https://www.sst.dk/da/udgivelser/2018/~/media/73EADC242CDB46BD8ABF9DE895A6132C.ashx
- Sundhedsstyrelsen. (2022). *Danskernes sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2021.* https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2022/Sundhedsprofil/Sundhedsprofilen.ashx
- Thorley, C. (2017). *Not by degrees: Improving student mental health in the UK's universities.* https://ippr-org.files.svdcdn.com/production/Downloads/not-by-degrees-summary-sept-2017-1.pdf
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.