

Dannelsespsykologiske perspektiver på livsstyrkende undervisning

- Fra gen til klasseværelse

Af Jens Damkjær, cand. pæd. psych.



<https://www.istockphoto.com/photo/happy-siblings-looking-at-a-jar-gm481742570-69578035>

Indledning

Hvordan danner vi børn og unge, til at kunne leve gode liv for sig selv og sammen med andre, mens de vokser op? Og hvordan skaber vi de bedste muligheder for, at den dannelsespraksis vi har i skolen, sætter sig spor således at børnene og de unge også som voksne, har kapaciteten til at skabe og leve gode samfundsliv?

Nærværende artikel søger at give nogle bud på dannelsesforståelser ud fra en bio-psyko-social tilgang med inddragelse af et nyt forskningsfelt, epigenetikken. Artiklen vil også se på de muligheder, der kan tegne sig ved at samtænke dannelsesforståelser med udviklingspsykologi. Dette sammenfattes med begrebet "dannelsespsykologi".

Dannelsespsykologi ses ikke som en ny psykologisk retning, men der imod som et blik på lærerens daglige dannelsesarbejde. Her er det læreropgaven at formidle samfundets dannelsesmæssige krav til elevernes adfærd, det de skal vide, og det de skal kunne, og forbinde disse krav med de biologiske og psykologiske lovmæssigheder, der gælder for børns og unges udvikling.

Læreren ses som en særligt betydende dannelsesarbejder, der gennem viden om og erfaring med både dannelsens udviklingspsykologiske inderside og dannelsens samfundsmæssige yderside, skal formå at skabe et dannelsesbånd, der gør livet og verden meningsfuld for eleven.

Det er en tese, at kvalificeret dannelsesarbejde skal bidrage til at opbygge børns og unges livsstyrke. Begrebet livsstyrke betyder

livskraft og levedygtighed¹. Der er tale om et smukt gammelt dansk begreb hentet fra Ordbog Over det Danske sprog i 1931-udgaven.

I artiklen anvendes ordet "livsstyrke" til at beskrive de dannelsesprocesser, der skal til, for at børn og unge kan udvikle sig til hele livslystne og virksomme mennesker, der besidder kapaciteten til at leve bæredygtige liv.

Dannelse foregår i og gennem samfund (Hammershøj 2017,31), og derfor i høj grad gennem elevernes relationer til læreren og til hinanden. Det relationelle dannelsesarbejde med at opbygge livsstyrke hos eleverne er beskrevet og konkretiseret i en model, LivsstyrkeModellen. Her fokuseres på fire dynamiske relationstyper, der enten kan fungere som livgivende kilder eller som psykologiske dræn, der tapper psyken for energi. De fire relationstyper er rammesat af:

- Præstation med selvtillid som livsstyrkende energi.
- Eksistens med selvværd som livsstyrkende energi.
- Socialitet med fællesskabsfølelse som livsstyrkende energi
- Spiritualitet med oplevelsen af dyb mening ved at føle sig forbundet med noget større end sig selv.

Artiklen kommer først ind på hvad epigenetik er. Herefter beskrives LivsstyrkeModellen i oversigtsform med eksempler. En tidstypisk psykologisk profil med højt fokus på præstation og lavt selvværd beskrives i et livsstyrkeperspektiv. Afslutningsvist i artiklen peges på, hvordan LivsstyrkeModellen kan anvendes i praksis i undervisningen, i teamsamarbejde, i samarbejdet med forældre og i tværprofessionelt samarbejde.

Artiklen henvender sig til lærere og lærerstuderende, men kan også læses af pædagoger, forældre og andre med interesse i, hvordan vi bærer os ad med at danne børn og unge til det gode liv.

Epigenetik

Forestil dig, at du er pianist. Du sidder foran klaverturet på et lækkert Steinway flygel. Når du sætter din fingre på de hvide og sorte tangenter, kan det være, at du spiller en akkord i dur. Herefter fulgt af en akkord i mol. Måske igen efterfulgt af en mere krydret eller jazzet akkord. Der er tangenter du vælger at trykke ned, og andre du vælger ikke at trykke ned.

Forestil dig nu, at det forholder sig på præcis samme måde med dine gener. Billedligt set er genernes klavertur blot langt større end de 88 tangenter, du har til rådighed. Mellem 20.000 og 25.000 genetiske tangenter. Pianisten er et molekyle med navnet "histon". Sådanne histoner sætter sig på generne, og alt efter hvilke relationer vi indgår i til andre mennesker, og den måde vi forholder os til os selv på, aktiverer histonerne nogle gener, mens de deaktiverer andre. Det kaldes methylering og acetylering. Alt sammen med den følge, at nogle særlige proteiner og signalstoffer produceres i vores kroppe, mens andre ikke gør.

Forskning peger på, at histonerne i løbet af sekunder, minutter og timer reagerer med forandrede genudtryk, alt efter hvordan vi bliver påvirket af vores omverden, og hvordan vi forholder os til os selv (Church 2019,80). Disse ændrede genetiske udtryk har betydning for vores trivsel, vores læring, vores helbred og vores livslængde (Brendborg 2021). Fx kan særligt negativt stressende miljøer, hvor

¹ Ordbog Over Det Danske Sprog (1931)
<https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=livsstyrke>

børn fx vokser op med omsorgssvigt, vise sig som tegn på livsstilssygdomme som hjerte/kar-lidelser allerede i otteårsalderen². Epigenetisk forskning peger også på, at særlige typer af oplevelser kan nedarves til børn og børnebørn. Rachel Yehuda har forsket i PTSD og fundet, at børnebørn af traumatiserede jøder under anden verdenskrig udviste større følsomhed for at udvikle PTSD³.

”Epi” er græsk og betyder ”ovenpå” eller ”ved siden af”. I botanikken kender vi ordet fra ”Epifyt” som betegner en plante, der vokser ovenpå en anden plante fx efeu.

Forskningen i epigenetik forekommer både fascinerende, interessant og skræmmende. Fascinerende og interessant, fordi vi i beskæftigelsen med undervisning altid har påstået, at de relationer vi indgår i med eleverne som lærere har betydning. Relationskompetence er fx et af tre kompetenceområder alle lærerstuderende bliver bedømt på, hver gang de er i praktik. Skræmmende, fordi vi måske ikke ligefrem havde forstillet os, at elevernes genudtryk forandrede sig alt efter, hvordan vi går i relation med eleverne i klasseværelset. Epigenetikken synes at bekræfte os i, at kvaliteten af relationen har stor betydning, og ansvaret kan måske pludseligt føles lidt tungere, end det allerede gør. Men, det må vi tage på os og lade epigenetikken være en understregning af, hvor vigtig gode rammer og velkvalificeret

² Telomerlængde i den tidlige barndom: Risikofaktorer i det tidlige liv og tilknytning til carotis intima-media tykkelse i senere barndom. Michael R Skilton, Shirley Nakhla, Julian G Ayer, Jason A Harmer, Brett G Toelle, Stephen R Leeder, Graham Jones, Guy B Marks, David S Celermaier, til børnegruppen for astmaforebyggelse *European Journal of Preventive Cardiology*, bind 23, udgave 10, 1. juli 2016, sider 1086–1092, <https://doi.org/10.1177/2047487315607075> (Udgivet: 29. august 2020)

læreruddannelse er for dannelsen af den opvoksende generation til det gode liv.

Det skal nævnes, at det epigenetiske forskningsfelt er nyt, og at der er meget, vi endnu ikke ved. Alligevel peger både dansk og international forskning på, at det epigenetiske funktionsniveau i vores celler er af meget stor betydning for liv, læring, trivsel og mistrivsel. Derfor er det på tide, at vi medtænker dette forskningsfelt i dannelsesarbejde.

Lad os besøge Elizabeth Blackburns forskning. Hun er nobelpristager og en af dem, der har gjort opdagelser af betydning for undervisnings- og dannelsesarbejde.

Telomerer

Forskerne, Elizabeth Blackburn, Ph.d. og Elissa Epel, Ph.d. har udgivet bogen ”The Telomere Effect” om deres opdagelse af og livslange forskning i telomerer. Elizabeth Blackburn fik i 2009 tildelt Nobelprisen herfor.

Telomerer har til opgave at beskytte vore gener i cellerne, og kan sammenlignes med et bogomslag, der skal beskytte bogens sider fra dagligt slid og kaffepletter. Telomererne slides almindeligvis gennem årene, vi lever, særligt gennem kopiering. På et tidspunkt bliver de tyndslidte og kan ikke længere beskytte generne ordentligt. Her begynder generne at blive dysfunktionelle og aldersbetingede

³ Podcast. Rachel Yehuda, Hvordan traumer og modstandsdygtighed krydser generationer. <https://onbeing.org/programs/rachel-yehuda-how-trauma-and-resilience-cross-generations-nov2017>.

World Psykiatri, 2018 okt; 17 (3): 243-257. Udgivet online 7. september 2018: Intergenerationel transmission af traumeeffekter: formodet rolle af epigenetiske mekanismer. [Rachel Yehuda](#) og [Amy Lehrner](#). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6127768/>

sygdomme melder sig. På et tidspunkt fungerer generne så dårligt uden beskyttelse, at vi dør.

Den centrale opdagelse har her været, at vi ikke alle har lige lange telomerer, og at de relationer vi indgår i fra fødslen og gennem livet, har afgørende betydning for telomerlængden. Særligt synes oplevelser af negativ stress (distress) over tid, at slide hårdt på telomererne (Blackburn 2018,101f). Omsorgssvigtede børn har fx forkortede telomerer⁴.

Opdagelsen af miljøets og relationers betydning for vores cellers telomerlængde stopper imidlertid ikke blot med at vide noget om, hvad der kan slide på og forkerte telomererne.

Juledag 1984 står studerende, Carol Greider, sammen med Elizabeth Blackburn i laboratoriet med en røntgenfilm. Denne røntgenfilm afslører et nyt og ukendt enzym, telomerase. Dette enzym viser sig at kunne genopbygge telomerer efter de er blevet slidte. Dette er en epokegørende opdagelse, der peger på, at negativ stress og alder ikke har en uafvendelig negativ konsekvens for vores helbred og livskvalitet. Endvidere også epokegørende fordi opfølgende forskning peger på, at rolige understøttende miljøer og relationer kan understøtte dannelsen af telomerase. Dette er interessant set i forhold til karakteren af og kvaliteten af det undervisningsmiljø, lærere skal bedrive dannelsesarbejde i, og eleverne skal dannes i.

LivsstyrkeModellen

Den epigenetiske forskning er allerede ved at få betydning i en dansk kontekst. Professor Dion Sommer udgav marts 2022 en bog om resiliens, der slår til lyd for, at begrebet skal forstås langt mere

dynamisk end hidtil antaget bl.a. med afsæt i den epigenetiske forskning. Resiliens handler grundlæggende om kapaciteten til at overvinde modgang. Det dynamiske aspekt henviser til betydningen af den kvalitet relationerne har, som børn og unge indgår i. Styrker de børns og unges resiliens eller gør de ikke.

Den dannelsespsykologiske livsstyrketænkning har et lignende fokus på vigtigheden af de opbyggende eller nedbrydende kvaliteter, i de relationer børn og unge indgår i. Andre psykologiske tilgange har lignende forståelser fx vitaliseringspsykologien (Tønnesvang 2015)).

Fokus i den dannelsespsykologiske forståelse ligger på at forstå og beskrive generelle grundlæggende betydningsfulde hovedtyper af relationer med henblik på at se dem ind i en alment dannende skolepraksis. Fokus ligger også på at beskrive, forstå og konkretisere de psykologiske dynamikker, der kan virke styrkende, og dem der kan virke psykisk nedbrydende

Vi vil i det følgende gå ind i en kort beskrivelse af det menneskelige selvs grundlæggende opbygning og funktion med henblik på bedre at forstå væsentlige psykologiske processer hos børn og unge, når de indgår i dannelsesrelationer.

Det menneskelige selv

Det menneskelige selv ses som en psykisk organiserende struktur, der er vokset ud af og sammen med nervesystemet. Den grundlæggende måde selvet arbejder på er gennem fortællingen eller ”det at fortælle sig”. At forholde sig fortællende sker i os på flere niveauer som kropslige fortællinger, emotionelle fortællinger og sproglige fortællinger med ord, sætninger og historier (Damasio 2004). Det gælder for alle tre grundtyper af fortællinger, at de forbinder det

⁴ Social disadvantage, genetic sensitivity, and children’s telomere length Colter Mitchell, John Hobcraft, Sara S. McLanahan, Susan Rutherford Siegel, Arthur Berg, Jeanne Brooks-Gunn, Irwin Garfinkel, and Daniel Notterman

PNAS April 22, 2014 111 (16) 5944-5949; first published April 7, 2014; <https://doi.org/10.1073/pnas.1404293111>

øjeblik, der var lige før, med det øjeblik, der forventes at komme om lidt, med det nu, der er lige nu.

Vores krop forholder sig til det der sker omkring os og inden i os selv. Kroppen har sine egne fortællinger, som vi kan blive bevidste om gennem kropsfornemmelser. Prøv fx at lægge mærke til om din krop synes det er rart at sidde på den måde, som du sidder.

Kropsfornemmelser kan også starte vores adfærd fx få en elev til at række armene ud for at give et knus til en klassekammerat, der kommer i skole. Omsorgsvigtede børn kan være udsat for, at deres nervesystem og psyken ikke helt har udviklet en god kontakt. Det kan fx betyde, at disse børn, unge og voksne ikke mærke kulde, varme eller sult, før de for alvor fryser eller sulter.

Vore følelser forholder sig til de relationer, vi indgår i, gennem forskellige følelsesmæssige fortællinger udtrykt ved glæde, vrede, overraskelse, angst, tristhed, afsky eller kombinationer heraf. Vore følelser har også stor betydning for vores adfærd. Det vi forbinder med positive følelser vil ofte virke tiltrækkende på os fx danse i en idrætslektion, hvis eleven holder af at bevæge sin krop til musik. Det vi forbinder med negative følelser vil ofte virke frastødende på os. Det er ikke alle elever, der holder af at danse. Måske forbinder de tvært imod dans med en afskyvækkende oplevelse at skulle tumle rundt på et dansegulv, og går derfor eller dukker slet ikke op til idræt.

Børns og unges udvikling af bevidste forståelse for deres kropsfortællinger om de relationer de indgår, og deres følelsers fortællinger om de relationer, de indgår i, er meget vigtige for børnenes og de unges udvikling af selvværd. Det ser vi nærmere på under "Eksistens og selvværd".

Den menneskelige bevidsthed har en sproglig overbygning. Sproget gør det muligt at skabe fortællinger om vores omgivelser, dem vi står i relation til og om os selv. Sproget er kraftfuldt og kan aktivere både følelser og kropsfornemmelser. Derfor er det særligt væsentligt, at et lærings- og dannelsesmiljø er præget af et anerkendende sprogbrug, der tilbyder positive sproglige forståelser af eleverne selv, af hinanden og deres omverden. Det betyder ikke, at der ikke kan tales om det der er svært. Det skal blot ske respektfuldt i et værdigivende og livsstyrkende sprogbrug og ikke et nedladende.

1. Kilde. Præstation - selvtillid som livsstyrkende energi.

Når vi ser en elev i klassen, dybt optaget af sin læring, pludselig række hænderne i vejret og sige "Yes"! Jeg kan det her". Så er der sandsynligvis tale om en elev, der oplever at lykkes med sine lærende præstationer. At lykkes med sine præstationer udløser dopamin, og det føles godt⁵. I en livsstyrkeforståelse er sådan en oplevelse en kilde til at styrke elevens samlede selv gennem den psykiske energi "selvtillid". Elevens selv bliver her psykologisk set stærkere.

Selve oplevelsen af at mestre noget er et grundmenneskeligt behov (Ryan & Deci 2000) og sådanne mestringsoplevelser, bør alle elever derfor have en del af i løbet af en skoledag.

Elevernes erfaringer i skolen lagrer sig som alle andre erfaringer, børnene og de unge gør sig, som kropslige historier, følelsesmæssige historier og sproglige fortællinger. Er der en overvægt af positive "Yes! Oplevelser", tilflyder der elevens samlede selv en jævn og dejlig strøm af livsstyrkegivende selvtillid. Sådanne overvejende positive

⁵ Gade. A. (2003,420f): *Hjerneprocesser: Kognition og neurovidenskab*. Frydenlund

præstationsoplevelser vil lagre sig i elevens krop, følelser og indre fortællinger som mere generelle positive forventninger til at kunne mestre i nye situationer (Self-efficacy, Bandura 1990). Positive mestringsoplevelser vil også lagre sig i eleven som en forventning til at kunne blive klogere ved engagere sig i sin læring (Growth mindset, Dweck 2015).

Sandsynligheden for elevernes oplevelse af selvtillidsskabende og dermed livstyrkende læringsoplevelse forøges, når eleverne har tilstrækkelige grader af selvbestemmelse (Ravn 2021. Ryan & Deci 2000) til at fordybe sig i det eleven beskæftiger sig med. Enten for sig selv eller sammen med andre (Flow, Andersen 2006. Csikszentmihalyi 1993, 1992).

Vi ved fra forskningen i telomerer, at singletaske, dvs. det at koncentrere sig om én ting ad gangen, virker opbyggende ind på telomererne (Blackburn 2018). Epigenetikken synes her at underbygge undervisning, der fremmer elevernes engagement i selvforglemmende læringsoplevelser.

Det forholder sig omvendt hvis en elev ikke oplever at have positive mestringsoplevelser gennem en dag, men tværtom opleve generelt at mislykkes med det eleven beskæftiger sig med. En elev i sådan en situation vil hænge med hovedet, se trist ud, måske også have en lidt aggressivt adfærd, skubbe til tingene og sige: "Øv! Jeg kan ikke". Her befinder eleven sig i grader af negativ stress med udløsning af kortisol. Her udløses ikke dopamin og her styrkes elevens samlede selv ikke med selvtillid, men i stedet med følelsen af fiasko". Elevens samlede selv taber livsstyrke.

Selvtillidsskabende dannelsespraksis

Selvtillid kan defineres således:

Selvtillid er at forvente, tro på, opleve og glæde mig over, at jeg lykkes med mine præstationer.

Som lærer og lærerteam kan selvtillid som livsstyrke fremmes hos eleverne gennem en dannelsespraksis, der har fokus på flg.:

- At være nysgerrig på og tilbyde eleverne aktiviteter, der fremmer mestringsoplevelser. En skoledag med mange forskellige typer af aktiviteter som håndværksfaglige, praktisk/musiske, kropslige og akademiske, m.v. vil øge sandsynligheden for, at eleverne vil finde noget, de oplever at kunne meste.
- At være nysgerrig på elevernes sprog, når de er i gang med at mestre noget.
 - Et livsstyrkende sprog er fx kendetegnet ved udtalelser som: "Det er spændende". "Det kan jeg godt finde ud af". "Yes! Jeg gjorde det". "Jeg vil gerne prøve noget nyt".
 - Et livstyrkedrænende sprog er fx kendetegnet ved udtalelser som: "Det kan jeg ikke finde ud af". "Nej, jeg gider ikke". "Jeg vil ikke prøve noget nyt". "Jeg duer ikke til noget".

Dannelsesopgaven er at være opmærksom på, at alle elever generelt lader op med selvtillid gennem en dag. Gør eleverne ikke det, og lader de ikke op med selvtillid over dage og uger, begynder selvet at reagere. Det samlede selv ved godt situationen er kritisk og at det drænes for energi. Barnet og den unge vil fyldes af negative kropsfølelser, følelser og tanker, der oftest ubevidst, vil

udmønte sig i det vi kalder "ikke læringsparat adfærd". I en livsstyrkeforståelse er denne adfærd udtryk for underskud i livsstyrke, som må tilkalde sig opmærksom og undersøgelse. Hvilke aktiviteter nedbryder elevens selvtillid? Hvilke aktiviteter lader eleven op med selvtillid? Hvilke tiltag kan vi gøre, der kan vende en negativ livsstyrkespiral til en positiv?

2. Kilde. Eksistens - selvværd som livsstyrkende energi.

Når vi hører en elev i frikvarteret sige nogle af flg. sætninger: "Jeg kan ikke lege i eftermiddag, fordi jeg er træt.". "Jeg kan mærke, at jeg har virkeligt lyst til at lege i morgen". "Det der, er ikke godt for mig". "Jeg har lyst til at fortælle om, hvordan jeg oplever...". "Det der, det føles rart". Så er der sikkert tale om en elev med et godt selvværd.

Børn og unge med et velfunderet selvværd er i stand til bevidst at mærke de fortællinger som kroppen skaber om, hvordan kroppen forholder sig til de relationer, børnene eller de unge indgår i. Børnenes og de unges bevidsthed om kroppen opstår som kropsfornemmelser, der enten fornemmes som rare eller ubehagelige. På sammen måde med følelser. De fortæller også historier ved at være positivt ladede eller negativt ladede.

Et barn eller et ungt menneske med god bevidst kontakt til sin krop og sine følelser, vil kunne bruge disse kropsfornemmelser og forskellige følelser til at hjælpe sig med at træffe valg i løbet af skoledagen – sige "ja" og "nej". For at kunne bruge krop og følelser som vejledere skal barnet eller den unge have lært at lytte til sig selv. Barnet eller den unge skal også være i et miljø, hvor det er OK at lytte til sig selv og blive taget alvorligt.

Når et barn eller et ungt menneske, har lært at lytte til sin krop og sine følelser som vejledning til at træffe valg, så har barnet eller den unge lært at tillægge sig selv værdi. Barnet eller den unge vil være i stand til at følge værdighed.

Det at opleve sig selv værdifuld gør det muligt for barnet eller den unge som elev, at have et værdikompasset at navigere efter i sin daglige livsnavigation.

Når først barnet eller den unge kan mærke at have værdi skabes en indre frihed, fordi en værdi kan siges at have den kvalitet, at den kan afvise en afvisning. At mærke at noget i eleven selv har værdi, gør det nemmere at sige fra og være alene. Fx sige: "Jeg kan ikke lege, fordi jeg er træt".

Børn og unge med et sundt selvværd vil ind i mellem nyde at være lidt selv, ganske enkelt fordi det føles godt nogle gange at forkæle krop og følelser med afslapning, sin yndlingsserie, en gåtur med familiens hund eller en kop te mens Spotify spiller yndlingsplaylisten. Bare sådan at for at komme i balance med sig selv.

Børn og unge med et sundt selvværd vil også lettere kunne slukke telefonen for en stund og lade sociale medier være sociale medier. Børn og unge med et sundt selvværd er knapt så bange for ikke at være online hele tiden, fordi de kan mærke, at de har værdi i sig selv. De er ikke så ramt af FOMO (Fear Of Missing Out).

Det at udvikle og have et godt selvværd, har også en anden kvalitet. Når et barn eller ungt menneske mærker hvad der er godt og ikke godt og siger "ja" og "nej" ud fra disse kropsbundne vejledningen bliver livet mere meningsfuldt. Det gør det, fordi livsmening hænger sammen med et dybfølt valg af "ja" og "nej". Det opleves godt at vælge noget, fordi det fornemmes og følelse rigtigt.

Børn og unge med et lavt selvværd, har svært ved at træffe valg. Det er svært for dem at mærke, hvordan deres krop og følelser forholder

sig til den relation, de står i. Disse børn og unge bliver let fanget i en grundfølelse af utilfredshed, fordi de hele tiden psykologiske set "står og vugger". De træffer ikke endelige valg om ret meget, fordi det er svært at acceptere at vælge noget fra. "Siger jeg *ja* til festen hos Line, siger jeg *nej* til festen hos Albert." "Men hvad nu, hvis festen bliver sjovere hos Albert?". Et barn eller ungt menneske med et velkonsolideret selvværd vil i højere grad acceptere fravalget og så prøve at bedrage til at den fest, der er valgt, bliver god.

Selvværdsskabende dannelsespraksis

Selvværd kan defineres på følgende måde:

Selvværd handler om din egen oplevelse af at have værdi som det menneske du er⁶. Din oplevelse af et godt selvværd, kan give dig et eksistentielt, psykisk immunforsvar, der bl.a. giver dig styrke i situationer med modstand⁸.

Der er grundlæggende to måder lærere kan understøtte dannelsen af sunde selvværd hos eleverne. Den ene handler om selvværdsopbyggende fortællinger. Den anden handler om at skabe frihedsgrader gennem skoledagen, hvor eleverne har frihed til at mærke efter og vælge her ud fra.

- Selvværd opbygges i relationer i klasselokalet eller et andet sted, hvor der er tid, rum og ro til fortællinger. Når en elev fortæller om, hvordan eleven fornemmer, føler og ellers oplever noget, og en lærer eller en klasserammetat/klassen oprigtigt lytter med sin fulde opmærksomhed, opbygges der

selvværd som livsstyrkende energi til det samlede selv. Det sker psykologisk set fordi, når du som lærer oprigtigt lytter og anerkender elevens oplevelser af sig selv og sin omverden, så *tillægger du elevens selvfortælling værdi, og denne værdiladning internaliserer eleven, dvs. indoptager eleven i sit selv som psykisk livsstyrkende energi.*

- Eleven styrker også sit selvværd, ved at *aktivere sine kropsfornemmelser og følelser som værdifulde vejledere i relationer*, og vælge ud fra denne vejledning. Det giver en livsstyrkende oplevelse af at "stå ved sig selv". Didaktisk kan dette ske ved, at du som lærer spørger til elevens holdning eller oplevelser, tager elevens udsagn alvorligt og lader eleven få indflydelse indenfor rimelige rammer. Det kan være i et overskueligt valg af opgavetyper, emner, lokalitet for arbejdet, måder at definere en opgave på osv.

Forskningen i hvad der hindrer slid og genopbygger telomerer peger på, at det at have et sundt selvværd og kunne varetage egenomsorg virker positivt ind på telomerlængden (Blackburn 2018,97).

⁶ Wistoft, Karen (2012): *Trivsel og selvværd. Mental sundhed i skolen*. Hans reitzels Forlag.

⁷ <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=selv%C3%A6rd>

⁸ Kirketerp Eva (2007): *Selvværd: Hvad er det?* Psykolog Nyt nr. 21

3. Kilde. Socialitet - fællesskabsfølelse som livsstyrkende energi

Når du som lærer ikke er bekymret for, om eleverne har kage med i skole efter kagelisten. Når eleven, der skal have kage med, kommer ind i klassen med en stor plasticbøtte, fyldt med kager, og de andre elever spørger: "Hvad for en kage har du med?". Eleven svarer: "Drømmekage." Og de andre elever svarer igen med et: "Lækkert! Det glæder vi os til." Så er det tegn på, at der er fællesskabsfølelse i klassen.

Børn og unge, der ved hvad fællesskabsfølelse er, de ved noget om at bidrage til et fællesskab, og de ved noget om at bakke op. Det at høre til i fællesskaber, er noget helt grundlæggende for mennesket. Den danske psykolog og forsker Jill Byrnit kalder mennesket for "hypersocialt" (Byrnit 2007,107). Samhørighed med andre mennesker, er et menneskelig grundlæggende psykologisk behov (Ryan & Deci 2000, Ravn 2021). Samhørighed drejer sig om, at eleverne oplever varme og nærhed i de relationer, de indgår i, i løbet af skoledagen. Oplever omsorg, venskab og kærlighed. Således set, er vores forbundethed med hinanden som mennesker indlejret i vores menneskelige natur.

Forskningen i telomerer peger på, at kærlige miljøer har en positiv indflydelse på længden af telomerer. Børn fra familier hvor forældrene viser hinanden kærlighed tenderer mod at have længere telomerer (Blackburn 2018,318).

Fællesskabsfølelse opstår, når vi er sammen om noget fælles meningsfuldt. Dvs. at eleverne skal opleve det meningsfuldt, at stå op, komme ud ad døren og gå ind i klasseværelset, for at møde sine klassekammerater og lærere. Her er det væsentligt, at både det faglige, klassefællesskabet og samværet i frikvartererne opleves som meningsfulde for eleverne.

Det sociale fællesskab er meget kraftfuldt psykologisk set. Både når det handler om at opbygge livsstyrke, og når det handler om at miste livsstyrke.

Det sociale menneskelige fællesskab er i en livsstyrkeforståelse så kraftfuldt fordi, det at eleverne er sammen i et klassefællesskab, ikke blot handler om at være sammen om noget meningsfuldt. Klassefællesskabet er også arena for de dannelsesrelationer, der handler om at opbygge eller nedbryde personlig livsstyrke gennem selvtillid.

Sidder eleverne fx sammen og skal til at gå i gang med et gruppearbejde, hvor de skal skrive en fælles tekst i dansk. Kigger de på hinanden og bliver hurtigt enige om, hvem der er god til at finde på historier, hvem der er god til at skrive, hvem der god til at stave osv., så oplever eleverne, at der er brug for det de kan i gruppefællesskabet. Der er "one up" både som fællesskabsfølelse og i forhold til at kunne bidrage med nogle præstationer dvs. som selvtillid.

Er det nu også sådan, at eleverne er gode til at lytte til, hvordan hinanden oplever historien, som den udvikler sig, så bliver eleverne også anerkendt for deres oplevelser. Dvs. der er også "one up" her. Eleverne opbygger livsstyrke gennem selvværd.

Samlet set er det muligt for disse elever at opbygge høj grad af livsstyrke hos hinanden både gennem fællesskabsfølelse, selvtillid og selvværd. Børn og unge med sådanne oplevelser går glade og livstærke hjem fra skole.

Omvendt forholder det sig naturligvis, hvis klassefællesskabet eller gruppearbejdet ikke er socialt velfungerende. Sidder der fx en elev i gruppen, og de andre siger til ham: "Dig gider vi ikke have med!". Læreren kommer måske forbi og siger, at eleven *skal* være med og at de skal samarbejde. Skuler de andre elever fortsat til ham, vil det være svært at føle fællesskabsfølelse. Siger de andre efterfølgende til ham: "Du er grim. Dig kan vi ikke li'." Måske fulgt op af: "Du duer ikke til

noget.” Ja, så er der ”one down” på alle tre relationstyper. Eleven føler sig udenfor og mister både selvtillid og selvværd og taber livsstyrke i høj grad.

Dannelsespsykologisk set er mobning særligt psykisk skadeligt for børn og unge fordi, mobning er kendetegnet ved gentagne oplevelser af grænseoverskridende handlinger fra andre over tid. Her vil elevernes livsstyrke drænes voldsomt i løbet af en skoledag og uger.

Det måske væsentligste opmærksomhedspunkt i dannelsesarbejde er at danne børn og unge til ”decentrering.” Dvs. danne børn og unge til at kunne sætte sig i andres sted fx sætte sig i sine klassekammeraters sted.

Begrebet decentrering er beslægtet med psykologiske begreber som selvfornemmelse, empati og mentalisering. Selvfornemmelse er at kunne fornemme egne følelser, behov og tanker. Empati er at kunne opfatte andre menneskers følelser, behov og tanker. Mentalisering er at kunne fornemme både sig selv og andre dvs. have kompetencer til både selvfornemmelse og empati (Lyhne 2020,56).

Fællesskabsskabende dannelsespraksis

Vi kan definere fællesskabsfølelse således:

Fællesskabsfølelse er en oplevelse af at være sammen om noget meningsfuldt samtidigt med at have en følelse af at høre til, være ”in group” – af ”vi-hed”.

⁹ Vi vil ikke bare stjæle jeres røde bøffer, vi vil ændre verden. Artikel i Politiken d. 21.04.2021, side 6 under ”Tema”: Klimaaktivisme.

¹⁰ Definition af religion. Guds- eller gudetro. Ud fra ordets grundbetydning, at binde, være forpligtet, tænkte romerske forfattere i første række på den rituelle pligt, på det ydre og praktiske: at overholde og gentage de hellige handlinger. Siden fik begrebet en

Der er mange måder hvorpå lærere kan skabe fællesskaber på. Det centrale er løbende at skabe rammer for aktiviteter som alle føler sig som en meningsfuld del af, og aktiviteter der rummer muligheder for at opbygge selvtillid og selvværd.

En af de ur-menneskelige aktiviteter som kan være særligt fællesskabsskabende er at lave mad over bål sammen. Her kan alle som regel være med. Forskellige elever kan lave forskelligt mad og dermed bidrage til og anerkendes for deres præstationer (selvtillid). Historier kan fortælles om hvordan elever og lærere oplever naturen eller andet (selvværd).

4. Kilde. Spiritualitet - oplevelsen af dyb mening ved at føles sig forbundet med noget større end sig selv.

Selma Montgomery, 15 år og klimaktivist i Fridays For Future udtaler følgende til Politiken i april måned 2021:

Det er en befrielse at gå ind i noget, som er større end mig selv. Derfor er det enormt meningsfuldt for mig at være aktivist⁹

Alle kendte kulturer gennem mange årtusinder har forholdt sig til forestillinger om, at mennesket er, eller kan være, forbundet¹⁰ med noget livgivende større end dem selv. Sådan synes det at være ifølge forskere som Jakob Egholm Feldt, der er professor i global historie på

ny betydning: at være forbundet med gud; den indre, personlige tro kom dermed i centrum.

http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Religion_og_mystik/Primitiv_religion/religion

Roskilde Universitet og Mikael Rothstein, der er religionshistoriker og lektor på Syddansk Universitets Institut for Historie¹¹.

Den sidste og 4. kilde til livsstyrke lægger op til, at vi måske mere eller mindre har tabt denne kilde til livsstyrke gennem udviklingen af de moderne samfund, vi lever i.

I livsstyrketænkningen ses det at opleve sig som noget større end sig selv i en psykologisk forståelse. Det er selve den livsstyrkende oplevelse ved at føle sig forbundet med noget større, der er væsentlig. Igennem historien har der været mange tilgange hvoraf forskellige religioner, trossystemer og meditationsformer har været nogle af vejene. En særlig vigtig vej til oplevelsen af dyb og meningsfuld forbundethed med det større er ved at føle sig forbundet med naturen (Høegmark 2021), ligesom vi kan læse at klimaaktivisten oplever sig at være.

Nyere forskning peger på, at særligt børn kan have spirituelle oplevelser, og at disse oplevelser kan være forbundet med særlig inspiration, dyb livsmening og positive følelser som kærlighed^{12 13}. Forskning i epigenetik peger på, at det at opleve at have et livsformål har en positiv betydning for længden af telomerer (Blackburn 2018,115f).

Folkeskolen giver ikke meget plads til muligheden for at børn og unge kan opleve spiritualitet, og skolekulturen eller klasse miljøet giver ofte ikke plads til at kunne tale om sådanne oplevelser.

¹¹ <https://videnskab.dk/kultur-samfund/har-kulturer-uden-religion-nogensinde-eksisteret>

¹² David Hay med Rebecca Nye: "The spirit of the Child", Jessica Kingsley Publishers 2006

Dannelsespsykologisk hænger muligheden for at opleve at være del af noget større end sig selv, føle sig inspireret og finde dybere livsmening sammen med at gøre sig fri af de andre tre relationer.

Når børn, unge og os selv som voksne ikke skal præstere, ikke skal lytte til os selv og ikke skal forholde os aktivt til andre mennesker, kan vores psyke åbne sig og mærke forbundetheden, med det der er større end børnene og de unge selv.

Dannelse af den opvoksende generation til livsstyrke hænger uløseligt sammen med dannelse til at leve bæredygtige liv. Skal eleverne dannes til at finde det meningsfuldt at leve bæredygtigt, kræver det, at eleverne har et positivt forhold til naturen og føler sig forbundet med naturen. Kræver at de kan sætte sig i naturens sted, forstå de økologiske love og holde af naturen for det den er i sig selv. Når eleverne er dannede til at kunne det, kan vi sige, at de har tilegnet sig global empati.

Dannelsespraksis der fremmer oplevelser af dyb mening ved at eleverne føler sig forbundet med noget større end dem selv

Den centrale didaktiske tilgang til at skabe muligheder for, at børn og unge kan opleve at være del af noget større end sig selv, er det at rammesætte tid til "blot at være".

Det kan være at besøge traditionelle steder hvor mange mennesker tidligere og nu søger hen, for at komme i kontakt med dyb livsmening

¹³ . Mandag d. 28. januar 2019 sendte DR P1 en udsendelse "Audiens" med programtitlen: "I skal blive som børn igen - om børns spiritualitet". I programmet interviewer værten, Katarina Levkovitch religionspædagogen, Nina Tange.

ved at føle sig forbundet med noget større end sig selv fx besøg i kirker, i moskeer, i synagoger, ved gravhøje m.m.

Det kan også være at benytte naturen (Høeg 2021) fx gå ture og blot sidde stille helt uden brug af mobiltelefon eller tale med andre. Blot sidde stille. Ikke skulle noget som helst, og måske eleverne oplever hvad det vil sige at åbne sig mod det større.

Kongevejen er nok bålet. At sidde omkring bålet en aften kan skabe et særlig psykologisk fællesskab, hvor elever og lærere får lyst til at tale om de store spørgsmål i livet: Hvor kommer vi fra? Hvad er meningen med menneskelivet? Hvor skal vi hen, når vi dør? Sådan har mange, mange generationer siddet rundt om bålet før os. Lad os danne eleverne til at kunne nyde det igen.

Det livssvækkede selv

Vi har nu set på, hvordan en dannelsespraksis med fokus på at opbygge selvtillid, selvværd, fællesskabsfølelser og oplevelser af dyb livsmening ved at føle sig forbundet med noget større, kan bidrage til elevernes udvikling som hele livsstærke mennesker med kapacitet til at leve bæredygtige liv. Vi har også set, hvordan epigenetisk forskning synes at underbygge de fire kilder.

Tesen er, at jo dårlige de fire kilder bidrager til det enkelte barns livsstyrke, jo mere udsat er barnet eller den unge for faglig, personlig og social mistrivsel og sygdom.

Her skal gøres opmærksom på en særlig kombination, der synes at bidrage til øget mistrivsel. Det drejer sig om fokus på høje og mange præstationskrav og lavt selvværd.

Mange børn og unge synes ikke at skelne mellem selvtillid og selvværd og kommer derfor nemt til at tro, at de kan præstere sig til selvværd og intime relationer. Men det kan ikke lade sig gøre. Intime

relationer til familiemedlemmer, nære venner og en kærlighedspartner kræver kontakt til den eksistentielle del af det menneskelige selv.

For nogen børn og unge kommer kombinationen af højt fokus på præstation og lavt selvværd til at betyde, at de føler, de skal præstere ekstraordinært godt hver gang. Både i skolen, blandt kammeraterne og på sociale medier. Langt det meste af den psykologiske energi deres selv har brug for skal komme gennem selvtillid opbygget gennem succesfulde præstationer.

Problemet i et livsstyrkeperspektiv er blot, at det ikke er muligt at leve en hel dag, en hel uge eller et helt liv og uafsladeligt præstere i top. Livet skubber ind i mellem til børn og unge, og de mislykkes med deres præstationer. Det er bl.a. her, et sundt selvværd skal give dem et styrkefuldt ståsted i dem selv som mennesker. Men, er selvværdet svagt, kommer det samlede selv let til at vakle. Stresssymptomer, depression og andre lidelser, måske diagnoser kan let blive følgen.

Nogle børn og unge, der primært får deres livsstyrke gennem præstationer kan udvikle perfektionisme. Her kan lærere og andre voksne i bedste mening bede børnene og de unge om ikke at gå så højt op i deres præstationer. Her er det vigtigt at forstå, at det føler de sig tvunget til. At bede dem om ikke at præstere, er det sammen som at bede dem om at lade mindre op med livsstyrke.

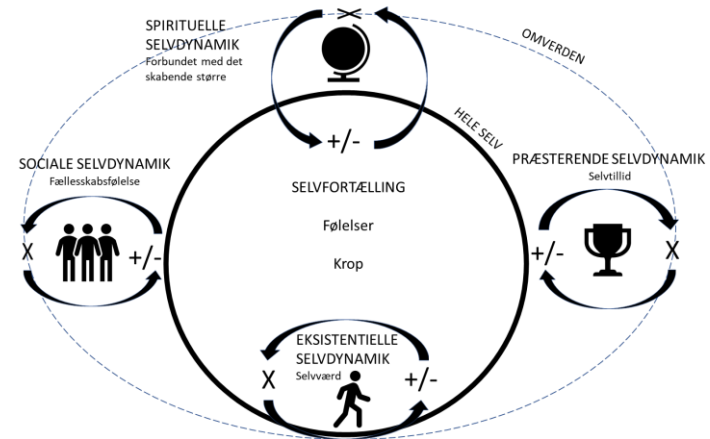
Med LivsstyrkeModellen er det en mere farbar vej, at lade dem præstere som de plejer, men som lærer også fokusere på at eleverne begynder at lade mere op gennem selvværd som kilde til livsstyrke. Dvs. ved at lære at lytte til sin krop, opleve sig lyttet til, og opleve frihedsgrader til selvstændige valg.

Anvendelse af LivsstyrkeModellen

LivsstyrkeModellen kan anvendes til at:

- Afdække hvilke kilder der er årsag til, at et barn eller et ungt menneske lader op eller mister livsstyrke.
- Øge forståelsen for barnets eller den unges mistrivsel, trivsel og adfærd.
- Iværksætte interventioner på baggrund af en livsstyrkeafdækning, der søger at fjerne eller mindske det der tapper eleven for livsstyrke, og i stedet iværksætte nye muligheder for at eleven kan opbygge livsstyrke
- Samarbejde tværprofessionelt fx i lærerteam, sammen med PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), forældre og andre relevante parter om at forstå, hvor barnet eller den unge lader op med livsstyrke eller lader af. Der kan fx være store forskelle i skolen, i fagene, i SFO'en eller fritidsklubben, til fritidsaktiviteter, i hjemmet. Måske kan der også være vigtige forskelle i hjemmene hvis forældrene er skilt.
- Forberede, gennemførelse og evaluere undervisning med henblik på at danne eleverne til livsstyrke, og mindske forhold der dræner eleverne for livsstyrke gennem en skoledag.

LivsstyrkeModellen i praksis



LivsstyrkeModellen kan anvendes både kvantitativt og kvalitativt i praksis. Her følger en kort instruktion.

- 1) Opskriv alle de aktiviteter i hver af de fire selvdynamikker, I kender til, og som I forestiller jer, lader barnets eller den unges samlede selv op med livsstyrke. Disse gives hver et "+"
- 2) Opskriv alle de aktiviteter i hver af de fire selvdynamikker, I kender til, og som I forestiller jer, aflader barnets eller den unges samlede selv for livsstyrke. Disse gives hver et "-"
- 3) Alle aktiviteter har ikke lige stor betydning for opbygningen af livsstyrke, eller for at barnet eller den unge oplever sig tappet for livsstyrke. Sæt en stjerne ud for de mest betydningsfulde livsstyrkeopbyggende aktiviteter eller relationer "+" og en stjerne ud for de mest betydningsfulde livsstyrkenedbrydende

aktiviteter eller relationer ”-”. Højst 2 stjerner for hver, dvs. max fire stjerner i alt.

- 4) Skab nu et overblik over hvilke selvdynamikker, der særligt bidrager til barnets eller den unges livsstyrke, og hvilke der særligt aflader. Læg især mærke til følgende:
 - Er der samlet set flest ”+” eller flest ”-” når alle fire selvdynamikker tælles sammen. Dette kan være et kvantitativt fingerpeg på status for barnets eller den unges livsstyrke.
 - Er der forskel på de forskellige selvdynamikker fx om der er ”+” på selvtillid i den præsterende selvdynamik og ”-” på selvværd i den eksistentielle selvdynamik.
 - Har I sat stjerner? Hvor er de så placeret? Hvilken betydning skal de tillægges?
- 5) Overvej hvilke forståelser og fortolkninger livsstyrkeafdækningen giver anledning til. Fx i forhold til samlet overskud eller underskud, en skæv profil eller særligt betydningsfulde aktiviteter eller relationer i barnets eller den unges liv.
- 6) Beslut hvilke handlinger der, i højere grad end nu, kan fremme opbygningen af livsstyrke hos eleven og hvilke handlinger, der kan mindske eller helt fjerne, det der dræner eleven for livsstyrke.
- 7) Iværksæt interventioner inden for en overskuelig periode fx 4 til 6 uger. Der er her vigtigt, at inddrage barnet eller den unge så meget som muligt.

- 8) Følg op med en ny livsstyrkeafdækning, og se hvad der har forandret sig. Interventionerne skulle gerne have medført en øget oplevelse af livsstyrke hos barnet eller den unge. Er dette ikke tilfældet, må det undersøges, om den første livsstyrkeafdækning har overset vigtige forhold, der bidrager til enten opbygning eller nedbrydning af livsstyrke. Det kan også være, at der har været afgørende nye begivenheder, der har betydning for opbygning eller tab af livsstyrke i indsatsperioden.

Samarbejde med LivsstyrkeModellen som værktøj

Alt efter barnets eller den unges alder og måder at forholde sig til sig selv og sin omverden på, kan LivsstyrkeModellen udfyldes sammen med barnet eller den unge. Her er det vigtigt, at der er opbygget en tryk og tillidsfuld relation.

I nogle tilfælde vil barnet eller den unge også selv kunne lave en livsstyrkeanalyse med den rette instruktion.

I et lærerteam kan teammedlemmerne inden et temamøde på forhånd have udfyldt hvert sit livsstyrkeskema for en eller flere elever. Dette vil spare tid på et møde, der ofte har en presset dagsorden. Følgende lille plan kan med fordel følges:

- A. Et teammedlem skriver alles tal og stjerner på en tavle. Hvert teammedlem skrives på med hver sin farve, så det er klart, hvem der har vurderet hvad. Der tælles sammen således, at der startes med et fælles kvantitativt overblik.
- B. Kort runde hvor alle læser op. Hvilke begivenheder og relationer vurderes af den enkelte enten at bidrage til elevens livsstyrke, og hvilke vurderes at tappe for livsstyrke.

- C. Opklarende spørgsmål stilles til hinanden
- D. Fælles drøftelse med henblik på en overordnet forståelse af barnets eller den unges livsstyrke.
- E. Aftale om indsatser
- F. Aftale om opfølgning

På samme måde som i et lærerteam kan LivsstyrkeModellen også benyttes i et tværprofessionelt samarbejde og i samarbejde med forældrene.

Etik og livsstyrkende dannelsesarbejde – afsluttende bemærkninger

Vi kan aldrig helt vide, hvordan et barn eller et ungt menneske har det. Men, vi kan prøve at tage barnets perspektiv (Poulsen 2021). I arbejdet med LivsstyrkeModellen er det derfor hele tiden vigtigt at holde sig for øje, at enhver antagelse om hvad der bidrager til opbygning eller tab af et barns eller en ungt menneskes livsstyrke, er den voksnes antagelse. Derfor er det vigtigt at forholde sig åben og nysgerrig. Effekten af at arbejde med en livsstyrketilgang som lærer skulle gerne vise sig, ved at læreren kan se, mærke, høre og opleve børn og unge i trivsel.

Læreres tilgang til det daglige dannelsesarbejde betyder rigtigt meget for elevernes dannelse til hele livsstærke mennesker. Med den epigenetiske forskning kan det endda forholde sig således, at en god dannelsespraksis har en positiv betydning for genernes måde at virke på.

Børn og unge der oplever fællesskabsfølelse med sine klassekammerater. Børn og unge der har en god portion selvtillid, et godt selvværd, og føler sig som en del af noget større end sig selv, har ofte glimt i øjet om mod på livet. Sådanne børn kan vi forstå som hele livsstærke mennesker, der har gode forudsætninger for at leve gode bæredygtige liv for sig selv, sammen med andre og i samklang med naturen.

Litteratur

Andersen, Frans Ø. (2006): *Flow og fordybelse*. Hans Reitzels Forlag

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128–163. <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>.

Blackburn, Elizabeth & Epel, Elissa (2017): *The telomere effect*. Orion Spring

Brendborg, N. (2021): *Gopler ældes baglæns. Videnskabens svar på et længere liv*. Grønningen 1.

Byrnit, J. (2007): *Mennesket – det hypersociale dyr*. Dansk Psykologisk Forlag.

Church, D. (2019): *Dine geniale gener. Om epigenetik og bevidsthedens biologi*. Frog&Toad Publishing

Damasio, A. (2004): *Fornemmelsen af det, der sker. Krop og emotion ved dannelsen af bevidsthed*. Hans Reitzels Forlag.

Dweck, C. (2015): *Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'*. Commentary, Education Week. September 22

Csikszentmihalyi, Mihaly (1993): *The Evolving Self*. Harper Perennial

Csikszentmihalyi, Mihaly (1992): *Flow – The psychology of happiness*. Rider, The random House Ltd. 20 Vaushall Bridge Road, London SW1v 2SA 1992

Duckworth, Angela (2017): *Personlig styrke gennem passion og vedholdenhed*. Gyldendal

Hammershøj, L. (2017): *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag

Hart, S. (2009): *Den følsomme hjerne*. Hans Reitzels Forlag

Høegmark, S., Hartvig, S. & Sørensen, J. (2021): *Vi er natur. Genopdag naturen og mærk dens helbredende kræfter*. Muusmann Forlag

Lading, Å. & Jørgensen, Aa. (red.) (2010): *Grupper. Om kollektivets bevidste og ubevidste dynamikker*. Frydenlund.

Lyhne, J. (2020): *Kort & godt om neuropædagogik & neuropsykologi*. Dansk Psykologisk Forlag

Poulsen, C. (2021): *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder. Fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Ravn, Ib (2021): *Selvbestemmelsesteorien. Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster*. Hans Reitzels Forlag.

Ryan, R. and Deci, E. (2000): *Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and wellbeing*. American Psychologist

Sommer, D. (2022): *Resiliens. Fra Robusthed til en dynamisk forståelse*. Samfundslitteratur.

Seligman, Martin (2020): *At lykkes. En perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. Mindspace

Tønnesvang, J. & Ovesen, M. (red.) (2015): *Psykologisk ilt*. 2. udg. KLIM.