

## ER TRYGHED VIGTIGT FOR LÆRING I INSTITUTIONER?

ANALYSE AF ET PSYKOEDUKATIVT FORLØB  
MED ANOREKSIPATIENTERAf Ruth Aharoni<sup>1</sup> & Hanne Kristine Adriansen<sup>2</sup>

*I mange former for institutionsliv indgår læring som en vigtig aktivitet. Man hører ofte, at man skal være tryk for at kunne lære, og begrebet tryghed bruges jævnligt i skandinavisk læringslitteratur, men der er overraskende få definitioner af begrebet. Oftest ses det som en selvfølge, at tryghed er vigtigt for læring. Der mangler undersøgelser, der underbygger dette, og der mangler en forklaring på, hvad tryghed i et institutionsliv egentlig er, og hvordan tryghed er vigtig for læring. På baggrund af en spørgeskemaundersøgelse af et forløb i psykoedukation for anoreksipatienter (Anorexia nervosa), viser vi, at i denne institutionelle kontekst og for disse unge spiller tryghed en vigtig rolle for læring. I artiklens anden halvdel undersøger vi med udgangspunkt i anoreksipatienternes udsagn og psykologisk litteratur, hvad tryghed er, og hvordan tryghed er vigtigt for læring i et institutionsliv.*

**Nøgleord:** tryghed, læring, psykoedukation, Danmark, etnopsykologi

## 1. Indledning

De fleste, der har været i en dansk børnehave eller skole, har nok hørt, at man skal være tryk for at kunne lære. De færreste har nok undret sig over det. I den danske læringslitteratur er der også en tendens til at opfatte tryghed som en selvfølgelig forudsætning for læring. Dette ses ved, at der kun er ganske få forsøg på at operationalisere begrebet eller dokumentere betydningen for læring. Hvis man læser den danske sprogforsker Carsten Levisens (2012) interessante kapitel *“It’s all about being tryk”*: *Danish society, socialization and ethnopsychology* i hans bog *Cultural Semantics and Social Cog-*

1 Ruth Aharoni, psykolog, Region Hovedstadens Psykiatri, Psykiatrisk Center København, Nannasgade 28, 2200 Kbh. N, e-mail: [ruth.aharoni.nielsen@regionh.dk](mailto:ruth.aharoni.nielsen@regionh.dk).

2 Hanne Kristine Adriansen, lektor, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Tuborgvej 164, 2400 Kbh. NV, e-mail: [hka@edu.au.dk](mailto:hka@edu.au.dk).

*nition: A case study on the Danish universe of meaning* kan det ikke undre. Levisen indleder kapitlet med følgende:

“The Danish adjective *tryg*, roughly “secure”, and its related noun *tryghed*, roughly “security”, are highly salient and culturally revealing words, which provide insights into the social psychology of everyday Danish life. *Tryghed* conceptualizes an ideal for social life based on the values of, roughly, “trust”, “familiarity” and “predictability”. A *tryg* universe idealizes well-structured, well-organized, and nurturing social environments.”

(Levisen, 2012, p. 115)

Ifølge Levisens analyse er begreberne *tryg* og *tryghed* så indlejrede i det danske sprog, samfund, socialisering og etnopsykologi, at de udgør en vigtig del af den mentale ontologi i det danske “meningsunivers”.

Men for artiklens førsteforfatter var det ikke så indlysende. Hun er født i Israel og bosatte sig i Danmark som voksen. Gennem sin færd her – først gennem hverdagslivet, på universitetet og dernæst gennem sine børns institutioner og skoler – oplevede hun danskere understrege vigtigheden af *tryghed* i det hele taget og især for læring i institutionslivet. Klassiske tekster om institutionsliv forbinder ellers institutioner med disciplinering (Foucault, 1977) eller institutionalisering til bestemte sociale roller gennem “den totale institution” (Goffman, 1961), eller civilisering af børn til gode samfundsborgere (Gilliam & Gulløv, 2012). Hvorfor tales der så så meget om *tryghed* i Danmark og i danske institutioner? Det var den første undren, som blev kimen til denne artikel. Førsteforfatteren spurgte sig selv, om det nu var rigtigt, at *tryghed* er vigtig for læring, og hvad vil det egentlig sige at være *tryg* i en læringsinstitution? Sidenhen blev hun fascineret af, hvor brugbart begrebet er i en hverdagspraksis, der skal føre til trivsel og læring. I forbindelse med sit arbejde på en anoreksiklinik begyndte førsteforfatteren derfor at søge faglitteratur om emnet. Her blev det tydeligt for hende, hvor implicit og indlejret begrebet er på dansk. Så implicit, at der ikke fandtes en teoretisk funderet beskrivelse af, hvad *tryghed* egentlig er, og heller ikke empiri, der viser, hvordan *tryghed* er relateret til læring. Det var den næste undren. I forbindelse med en spørgeskemaundersøgelse af et forløb i psykoedukation med anoreksipatienter i psykiatri, som førsteforfatteren stod for, besluttede hun at stille spørgsmål om *tryghed* sammen med spørgsmål om læring. Dermed var ideen til denne indledende artikel om *tryg* og læring skabt.

I denne artikel vil vi undersøge fænomenet *tryghed* nærmere og analysere, hvordan *tryghed* og læring hænger sammen i et institutionsliv. Artiklen tager udgangspunkt i eksisterende empiri fra psykoedukationsforløbet. Vi udforsker således *tryghedsdimensionen* i den konkrete institutionskontekst og sammenligner med eksisterende skandinavisk litteratur på området. Når vi nøjes med den skandinaviske forskning, er det, fordi vi mener, at begrebet

tryghed ikke direkte lader sig oversætte til fx engelsk (hvilket Levisen (2012) også argumenterer for), og at den udenlandske forskning om fx *emotional security* (Davies & Martin, 2014) eller *psychological safety* (Edmondson & Lei, 2014) derfor vil dreje sig om et andet omend relateret fænomen. Det vender vi tilbage til senere. Et sidste formål med artiklen er at prikke hul på en debat og gerne en egentlig forskning i relationen mellem tryghed og læring – vi lægger altså ikke op til selv at have lavet empirisk forskning på området, men tager udgangspunkt i empiri fra vores praksis i et konkret institutionsliv og supplerer med eksisterende litteratur på området.

Selvom vores eksempel kommer fra psykoedukation, mener vi, at det er relevant for en bredere institutionskontekst. Deltagerne i psykoedukation er ganske vist sårbare og kan umiddelbart opfattes som en gruppe, der stiller større krav til tryghed, men for at forstå, hvorfor dette er tilfældet, må man vide, hvorfor tryghed er vigtigt for læring i det hele taget – og det vides ikke.

## 2. Om tryghed og læring

“Tryghed er grundlæggende for at turde lære noget nyt.”  
(Konsmo & Larsen, 1996, p. 62)

I den danske læringslitteratur støder man ofte på begrebet tryghed i sammenhængen “tryghed er vigtigt for læring”, som citatet ovenfor også illustrerer, eller der skrives om “trygge læringsrum” (Alrø & Nilles, 2015; Kaldal, Braad, & Grønkjær, 2015). Som regel skrives det som en selvfølge uden reference, begrundelse eller argumenter for, hvordan tryghed og læring hænger sammen i den specifikke institutionskontekst. Det er, uanset om det drejer sig om tryghed for studerende på en master i offentlig forvaltning på CBS (Ry Nielsen, 2004), elever med ADHD-diagnose (Boye, 2009) eller socialarbejderes arbejdspladslæring gennem kompetenceudvikling (Keller, 2004).

Formålet med denne artikel er ikke at give en systematisk litteraturnemgang, men at vise, hvordan tryghed og læring ofte optræder sammen i dansk og skandinavisk litteratur. Da vi er optagede af, at tryghed opfattes som en forudsætning for læring i hverdagsammenhænge, herunder i institutionsliv, vil vi vise eksempler på dette, både fra den “klassiske” forskning om læring og fra specialer samt anden form for “lettere” tekster, der viser noget om hverdagsforståelsen af sammenhængen mellem tryghed og læring.

I Knud Illeris’ værk *Læring* (2007), der udkom første gang i 2006, er tryghed nævnt to steder. Den ene gang i relation til akkomodativ læring:

“Mere generelt kan det påpeges, at akkomodativ læring forudsætter, for det første at der allerede er opbygget relevante skemaer (fx faglige for-

udsætninger, holdninger eller sociale relationer), der kan nedbrydes og rekonstrueres, for det andet at individet har et behov for eller en interesse i at mobilisere energi til en sådan rekonstruktion, og for det tredje at individet i situationen oplever en tilstrækkelig tryghed til at “turde” slippe det allerede etablerede og bekendte.”

(Illeris, 2007, p. 57)

Her beskriver Illeris, hvordan læring *både* handler om en indre overskridelse eller nedbrydelse og rekonstruktion *og* om tryghed for at tillade en sådan overskridelse. Den anden gang, Illeris nævner tryghed, er i kapitlet om barrierer mod læring. Her skriver Illeris om forsvar mod læring:

“Forsvar er nok generelt den psykiske mekanisme, der medvirker mest til, at læring udebliver eller bliver anderledes end tilsigtet, og det kræver som regel en høj grad af tryghed og motivation at overvinde sit forsvar, for det er i et eller andet omfang nødvendigt for opretholdelsen af selv-værd og identitet.”

(Illeris, 2007, p. 169)

Begge citater er relevante i analysen af læring i psykoedukation, men de gør os ikke væsentlig klogere på, *hvad* tryghed er, og citaterne siger ikke noget om, *hvordan* tryghed har betydning for læring. Det kan man imidlertid finde forskellige indikationer på i empirisk baserede studier i forskellige institutionsammenhænge.

Et forsøg på at kvalificere tryghed i relation til læring ser man, måske lidt overraskende, i et speciale fra Forsvarsakademiet. Kim Broberg har undersøgt, hvorledes læreprocesserne i en operativ enhed tilgodeses. I den forbindelse forklarer han:

“For at finde frem til, hvordan omgivelserne stiller de bedste betingelser for læring, er der taget udgangspunkt i den chilenske biolog H. Maturana forudsætninger for læring, som består af en passende forstyrrelse, tid til refleksion samt et trygt læringsrum.”

(Broberg, 2007, p. 2)

Dette giver anledning til mindst to iagttagelser: For det første mener Maturana ifølge Broberg, at læring indebærer både forstyrrelse og tryghed. For det andet har Maturana næppe brugt det danske begreb tryghed, men et spansk begreb. Hvad er det? Broberg giver svaret lidt senere:

“En tredje kilde til social forandring og læring er den, Maturana beskriver som kærlighed. Kærlighed i relation til accepten over for en anden person ved siden af os selv i det daglige liv. Maturana beskriver kærligheden som et biologisk fænomen og en forankret tendens til en vedva-

rende interaktion. Uden kærlighed er der ingen social proces, og uden en social proces er der ingen menneskelig udvikling. Begrebet kærlighed ville, i dette speciales sammenhæng, virke en smule malplaceret henset til den normale fortolkning af begrebet kærlighed. Derfor sammenstilles kærlighedsbegrebet med tryghed, idet tryghed her skal forbindes med **accept** og **anerkendelse** af individet. I et læringsrum uden accept og anerkendelse af individet vil individet forsøge at beskytte sig imod blotelser eller fejl, og resultatet vil derfor være en blokering imod læring.” (Broberg, 2007, p. 19, vores fremhævning)

Brobergs forståelse af tryghed er altså en omskrivning af Maturanas kærlighedsbegreb og omfatter accept og anerkendelse af individet. Hermed bliver vi lidt klogere på, hvad tryghed er. Broberg forklarer ligeledes, hvorfor tryghed er vigtigt for læring, nemlig fordi manglende accept og anerkendelse af individet vil medføre, at individet forsøger at beskytte sig og dermed blokerer for læring. Maturana er interessant, fordi han kobler forstyrrelse og læring, og fordi hans tryghedsbegreb i virkeligheden er et kærlighedsbegreb, men ofte oversættes til tryghed. I den forståelse bliver tryghed til accept, anerkendelse og omsorg. Som vi skal se senere, er accept, forståelse og omsorg imidlertid ikke nok til at skabe tryghed for anoreksipatienterne. For dem handler det også om genkendelighed, forudsigelighed og rammer.

I andre undersøgelser finder vi imidlertid nogle af de andre elementer af betydning for patienterne, såsom gruppestørrelse og forudsigelighed. I forbindelse med en undersøgelse af effekter af specialundervisning har Lotte Hedegaard-Sørensen undersøgt lærernes perspektiv:

“I mange læreres tale om kulturen i klasserummet og elevers trivsel rettes opmærksomheden på begrebet “tryghed”. Det er tydeligvis en faktor eller et kriterium, som lærere vurderer elevernes trivsel ud fra. For nogle bliver trygheden forbundet med størrelsen af gruppen, det, at der ikke er for mange løst definerede situationer, og det, at gruppen er afskærmet.” (Hedegaard-Sørensen, 2009, p. 194)

I denne undersøgelse er tryghed forbundet med (størrelsen af) gruppen samt med rum og tydelige rammer “afskærmning”, “ikke for mange løst definerede situationer”. En lignende forståelse finder man i en undersøgelse af studerende på universitetet og effekten af studenterudviklingsamtaler, SUS:

“Kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser er i bund og grund én stor “forandringsarena”, hvilket kan opleves som spændende, men det stiller unægtelig også store krav til de implicerede parter. For at kunne navigere i denne arena kan det være nødvendigt med nogle faste holdepunkter – som fx SUS. De fleste kan nemlig godt leve med mange

forandringer, hvis de i dagligdagen oplever en grundlæggende følelse af tryghed og en vis grad af genkendelighed og overskuelighed.”

(Pedersen, Sveistrup, & Nielsen, 2006, p. 23)

Her nævnes tryghed samt genkendelighed og overskuelighed, men forfatterne forholder sig ikke til, om genkendelighed og overskuelighed er med til at skabe tryghed.

Den følgende beskrivelse er ikke direkte rettet mod tryghed i en lærings- eller institutionskontekst, men i relation til børns udvikling generelt. Vi må dog formode, at der i børns udvikling også ligger et læringsaspekt. Det interessante er, at Susan Tetler her ser tryghed og udfordringer som en slags modsætninger eller dobbelthed.

“Børn har brug for både tryghed og udfordringer for at udvikle sig. På den ene side må de have deres individuelle behov for tryghed og anerkendelse dækket, mens de på den anden side også må have udviklet deres sociale, kulturelle og kommunikative kompetencer”

(Tetler, 2009, p. 141)

Tetler er inspireret af den tyske pædagog Thomas Ziehe (1993), som omtaler denne dobbelthed som “socialitet”. I sin videre analyse bruger Tetler også begrebet “nærmeste udviklingszone” (dog uden at henvise til Vygotsky) til at beskrive det rum, hvor barnet møder en passende blanding af tryghed og udfordring for at kunne udvikle sig.

Endelig har andenforfatteren analyseret, hvordan mindfulness kan bruges sammen med facilitering til at “skabe en stemning præget af åbenhed, tryghed og tillid. Denne er vigtig, når man skal tænke kreativt og finde nye løsninger – et almindeligt krav inden for vidensbaseret arbejde” (Adriansen & Krohn, 2011, p. 80). Her er tryghed sat i relation til regulering af nervesystemet, som det kan opnås med mindfulness.

Dette er blot nogle eksempler på, hvordan tryghed beskrives i den danske læringslitteratur og af forskere på området. Der findes også eksempler i de andre skandinaviske lande.

Den svenske uddannelsesforsker Mara Westling Allodi er ophavskvinde til MAVIS – en stor undersøgelse til vurdering af læringsmiljø i institutioner baseret på ti dimensioner, hvoraf den ene er tryghed (Allodi, 2005). I engelsksprogede artikler om MAVIS har Allodi oversat det svenske “*trygghet*” til begrebet “security” (Allodi, 2007). Eftersom Allodi ikke operationaliserer tryghed, er det svært at vide, om det giver mening at oversætte det til security.

Et lignende eksempel er Kerstin Öhrlings (2000) ph.d.-afhandling om vejledning i sygeplejerskeuddannelsen i Sverige. Öhrling bruger begrebet “safe” i sin engelsksprogede afhandling og “trygg” i det svenske resumé.

Trine Kløveager Niensens ph.d.-afhandling (2014) er et systematisk review af litteratur om teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne. Her konkluderer hun: "På tværs af de undersøgte strategier ses det, at tryghed i læreprocessen er afgørende for de studerendes læringsmæssige udbytte" (ibid., p. 223) uden referencer. Det er ikke umiddelbart til at se, hvor Nielsen finder belæg i læringslitteraturen for denne sammenhæng. Der er mange andre eksempler på studier, der kobler tryghed og læring uden eksplisit belæg. Det ville være spændende, men føre for vidt at lave en systematisk gennemgang af de (lærings)teorier, der implicit ligger til grund for antagelserne om sammenhængen mellem tryghed og læring i de enkelte studier.

Selvom vi altså har søgt bredt, har vi ikke kunnet finde et direkte svar på, hvorfor og hvordan tryghed er vigtigt for læring. Med udgangspunkt i Levisens etnolingvistiske analyse, hvor han bl.a. forklarer, at tryghed: "*makes up a unique concept which explain social logics and everyday cognition in the Danish community of discourse*" (Levisen, 2012, p. 144), mener vi, at det er en hegemonisk diskurs i Danmark, at tryghed er vigtig for læring. Efter dette korte kig på danske studier af læringssituationer, hvor tryghed nævnes, vil vi nu kigge nærmere på psykoedukation som en særlig læringssituation og et særligt institutionsliv, hvorefter vi vil undersøge, hvorfor og hvordan tryghed er vigtig for læring.

### 3. Psykoedukation – en særlig lærings- og institutionssammenhæng

Psykoedukation er undervisning for en særlig gruppe, nemlig patienter i psykiatriske lidelser og/eller psykiske reaktioner på forskellige kriser, fx udløst af somatisk sygdom. Psykoedukation kan også involvere de pårørende. Formålet er at forøge deres viden om psykiatriske sygdomme, specielt med henblik på at fremme bevidste problemløsningsstrategier (Goldman, 1988). Et psykoedukativt forløb er noget andet end terapi, og relationen imellem behandlerne og patienterne i et psykoedukativt gruppeforløb ligner mere en undervisningssituation end en terapisituation. Samtidig er patienterne stadigvæk i behandling, og indholdet i et psykoedukativt forløb er mere personligt og sårbart end en almindelig faglig undervisningssituation. Psykoedukation er begrebsmæssigt og teoretisk forankret i den kognitive psykologi og er en almindelig del af patienternes introduktion til deres behandling i psykiatriens institutionsliv. Undervisningen omfatter grundige informationer om den situation, som patienten befinder sig i, samt viden om, hvordan patienten kan håndtere sygdommen. Hvad kan jeg selv gøre for at løse de problemer, som min situation medfører? Hvordan kan jeg fortælle andre om min situation og sygdom? Hvordan skal jeg tage min medicin? Hvordan kan jeg tidligt opdage, hvis jeg begynder at få det dårligt igen? Det er nogle af de spørgsmål, som man gennem psykoedukation vil kunne få svar på.

Mens psykiatriske institutioner er analyseret i kendte værker (fx Foucault, 2006 [1961]; Goffman, 1961), er psykoedukation relativt ubeskrevet som lærings- og undervisningssituation. Det meste af litteraturen om psykoedukation findes i medicinsk, psykiatrisk og psykologfaglige sammenhænge (se fx Donker, Griffiths, Cuijpers, & Christensen, 2009; Camacho et al., 2017; Pettersen & Rosenvinge, 2011). Vi mener, det kan være nyttigt at se på psykoedukation fra et læringsperspektiv. Ifølge Goldman (1988) er psykoedukation en undervisningssituation, der benytter sig af uddannelsesmæssige teknikker, metoder og tilgange; den væsentligste forskel i forhold til andre læringsituationer er, at deltagerne er patienter, der skal lære om deres sygdom, og hvordan de kan håndtere den. De lærende er ganske vist nogle særlige lærende, som må antages at være mere sårbare, end den lærende ofte er. Det betyder imidlertid ikke, at psykoedukation er irrelevant i en læringsammenhæng, men at det snarere er at betragte som en ekstrem case i Flyvbjergs (2006) terminologi. Patienter med psykiatriske lidelser, der skal lære at forholde sig til deres egen sygdom, er i en vanskelig og personligt meget krævende læringsituation. Ved at analysere, hvordan tryghed spiller ind i krævende undervisningssituationer med sårbare lærende, håber vi at være i stand til at få en dybere forståelse af tryghed og læring i almindelighed. Vores antagelse er, at denne ekstreme case er en slags forstørrelsesglas, som kan give os mulighed for at se og undersøge de mange facetter, som tilsammen udgør tryghed i en institutionssammenhæng. For elever i mindre sårbare læringsituationer vil tryghed sandsynligvis være en mindre sammensat størrelse, men ikke desto mindre indeholde nogle af de samme facetter. Ved at forstå betydningen af tryghed for læring blandt patienter i psykiatriske lidelser håber vi hermed at kunne kaste lys over betydningen af tryghed for læring mere generelt. Vores håb er, at en bedre forståelse kan være med til at skabe flere handlingsmuligheder for at fremme bedre læringsmiljøer.

#### **4. Tryghed i psykoedukation – anoreksipatienter**

De anoreksipatienter, som deltog i denne undersøgelse, var i behandling på Anoreksiklinikken på Psykiatrisk Center København. Spørgeskemaer fra 25 patienter<sup>3</sup>, der deltog i forskellige psykoedukative gruppeforløb på 12 sessioner, danner grundlag for undersøgelsen. Formålet var at høre fra patienterne i anonym form om, hvad der var godt, og hvad der var mindre godt i

---

3 Alle patienter havde en AN-diagnose med et BMI over 15 og under 19 og deltog i aktiv behandling for deres anoreksi på tidspunktet for deltagelse. Alle patienter blev informeret om formålet med undersøgelsen og har givet deres samtykke til at deltage i den. De behandlede patienter på klinikken er typisk kroniske og svære anoreksipatienter. På grund af den særlige karakter af klinikken kan de patienter, der er repræsenteret i den aktuelle undersøgelse, have mere alvorlige symptomer sammenlignet med den almindelige population af anoreksipatienter.



det psykoedukative forløb, så det kunne forbedres. Desuden var førsteforfatteren nysgerrig på at vide mere om sammenhængen mellem tryghed og læring – den, hun havde oplevet mange danskere tale om i forskellige institutionskontekster. Spørgeskemaet indeholdt både åbne og lukkede spørgsmål. Vi valgte at lave en korrelationsanalyse på spørgeskemaet for at se, hvad tryghed korrelerer med. Brugen af en korrelationsanalyse i et spørgeskema peger på en generel retning og er ikke en præcis indikation. Vi har suppleret korrelationsanalysen med en ordoptælling af svarene på de åbne spørgsmål. Dermed står korrelationsanalysen ikke alene, men er kun én ud af flere indikationer på, at tryghed har haft en særlig betydning for de patienter, der har deltaget i de psykoedukative forløb.

Som tabel 1 viser, var spørgsmålet om tryghed det eneste åbne spørgsmål, som alle deltagerne havde valgt at besvare. Deltagerne skrev også mere end dobbelt så mange ord til dette spørgsmål, som de gjorde til næste spørgsmål i rangordenen.

**Tabel 1**

Nr.	Spørgsmål	Svarprocent på de åbne spørgsmål	Ordoptælling
8	Hvor trygt har det været at være i gruppen? Hvad gjorde det trygt/utrygt?	100 %	690
2	Har gruppeforløbet styrket din motivation til at blive rask? Hvis ja, hvordan?	72 %	342
3	Har forløbet på nogen måde bidraget til din motivation til at undgå at blive rask? Hvis ja, hvordan?	12 %	51
4	Hvor meget har du fået ud af den psykoedukative del af forløbet (overheads og information)?	4 %	25
6	Hvor engageret har du selv været i at deltage i gruppen?	4 %	16
4e	Kunne du genkende dine problemer i det materiale, der blev præsenteret?	4 %	10
4a	Hvor meget har du fået ud af den psykoedukative del af forløbet (overheads og information)? De medicinske informationer?	4 %	5
4c	Hvor meget har du fået ud af den psykoedukative del af forløbet (overheads og information)? De ernæringsmæssige aspekter?	4 %	4

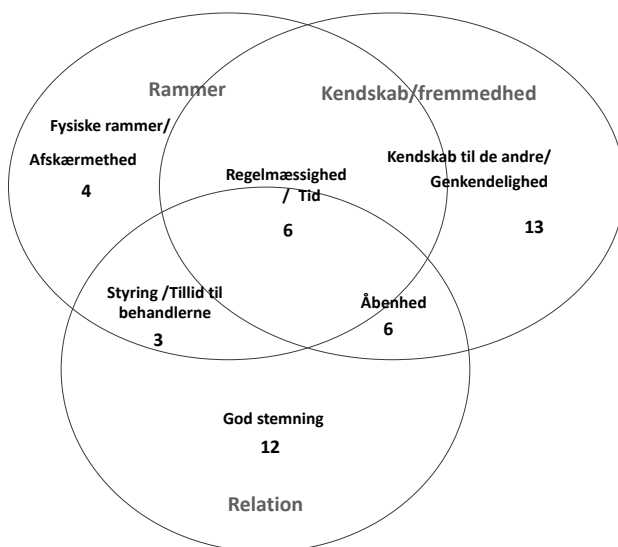
Af korrelationsanalysen ses det, at begrebet tryghed var centralt i deltageres oplevelse af gruppeforløbet. Tryghed var det eneste spørgsmål, bortset fra den samlede tilfredshed med forløbet, der korrelerede med de syv andre spørgsmål. Tryghed var stærkest korreleret med spørgsmål 4 og dets undergrupper, altså spørgsmålet om, hvor meget patienterne havde fået ud af de overordnede pædagogiske oplysninger om sygdommen og behandlingen (S4) ( $r = 0,65$ ,  $p < 0,01$ ). Korrelationer blev fundet for, hvor meget patienterne har fået ud af de følgende undertemaer: Medicinsk information (S4a) ( $r = 0,63$ ,  $p < 0,01$ ), psykologiske aspekter (S4b) ( $r = 0,59$ ,  $p < 0,01$ ) og ernæringsmæssige aspekter (S4c) ( $r = 0,41$ ,  $p > 0,05$ ). Tryghed var også korreleret til deltageres udbytte af den del, hvor de udvekslede erfaringer med andre gruppemedlemmer (S5) ( $r = 0,44$ ,  $p > 0,05$ ). Tryghed (S8) var det eneste spørgsmål, bortset fra de overordnede pædagogiske oplysninger (S4), der korrelerede med at have fået større motivation til at blive rask (S2) ( $r = 0,56$ ,  $p < 0,01$ ). Endelig var tryghed korreleret med den overordnede tilfredshed fra den psykoedukative gruppe (S1) ( $r = 0,55$ ,  $p < 0,01$ ). De overordnede temaer, som tryghed korrelerede med, var: Generel tilfredshed (S1), motivation til at blive rask (S2), gavn af al psykoedukativ information (S4a, S4b, S4c) og det at udveksle erfaringer med de andre deltagere (S5). Således ser det ud, som om tryghed var relateret, både til relationer og processen i gruppen, som det kan ses af korrelationen med spørgsmålet om erfaringsudveksling (S5), og til læring, som set i spørgsmål 4 ( $r = 0,65$ ,  $p < 0,01$ ) (og mere specifikt: S4, S4a, S4b, S4c). Ikke overraskende var tryghed også korreleret med den samlede tilfredshed fra det psykoedukative gruppeforløb (S1) og til styrket motivation for at blive rask (S2).

Spørgeskemaundersøgelsen tyder på, at tryghed har haft en stor betydning for patienterne igennem det psykoedukative forløb. Vigtigheden af tryghed kom til udtryk på forskellige måder: For det første valgte alle deltagerne at besvare spørgsmålet vedrørende tryghed i modsætning til de andre spørgsmål. For det andet valgte alle deltagerne at svare på de åbne spørgsmål om tryghed, og her brugte de fleste ord. Endelig ser det ud til, at den oplevede tryghed i forløbet hang sammen med patienternes overordnede tilfredshed med forløbet, motivation for behandlingen og deres udbytte af undervisningsmaterialet.

Men *hvorfor* er tryghed vigtig for læring? Forløbet med psykoedukation bekræfter den generelle opfattelse i skandinavisk litteratur og kultur af, at tryghed er vigtigt. Deltagerne siger også noget om, hvad tryghed er for dem, men undersøgelsen siger ikke noget om, *hvorfor* tryghed er vigtigt for læring. Det vil vi forsøge at komme nærmere i den næste del af artiklen.

## 5. Hvad er tryghed for patienterne i psykoedukation?

Med udgangspunkt i patienternes svar på de åbne spørgsmål har vi lavet en tematisk analyse af de udsagn, der handler om tryghed. **Alle** udsagn om tryghed er blevet kategoriseret, hvilket betyder, at der er nogle temaer og især undertemaer med kun få udsagn. Antallet af svar inden for de enkelte temaer/undertemaer giver altså en indikation på betydningen af disse. Overordnet set kunne de inddeles i tre temaer: Kendskab/fremmedhed, Rammer og Relationer. Figur 1 viser de forskellige temaer og undertemaer, og hvordan de hænger sammen.



Figur 1. En visuel forklaring på, hvordan temaerne og undertemaerne hænger sammen. Tallene ved hvert undertema repræsenterer antallet af udsagn, der beskrev undertemaet.

### 5.1 Kendskab/fremmedhed

Tryghed ser ud til at hænge sammen med, om situationen og de andre deltagere er genkendelige. Jo mere nye eller ukendte de andre og situationen er, jo mindre trygt er det at være i gruppen. Jo mere kendt og mindre nyt, jo mere trygt. Vi har identificeret fire undertemaer, som hænger sammen og derfor kan være svære at adskille. Nogle af udsagnene kan således falde under flere af disse fire undertemaer: Tid, Genkendelighed, Kendskab til de andre og Regelmæssighed. Ifølge udsagnene er de to vigtigste aspekter af

fænomenet Kendskab/fremmedhed 1) tid, hvormed Kendskab/fremmedhed bliver en proces, hvor tingene begynder med at være fremmede, men over tid bliver kendte, og 2) genkendelighed, altså at man ligner hinanden, har de samme karakteristika eller de samme problemer, køn eller lignende. I den tematiske analyse er det kun de udsagn, der eksplicit nævner tid eller proces, som er kategoriseret under tid. Selvom det virker, som om disse to udsagn dækker over det samme fænomen: "Det blev mere trygt efter nogle gange → mere kendskab til hinanden" og: "Utrygt: Mennesker, jeg ikke kender," er de endt i to forskellige kategorier (hhv. Tid og Kendskab til de andre), fordi vi ikke ved, om patienten i det sidste tilfælde mener, at tid kan ændre på kendskabet til de andre. Endelig kan man argumentere for, at regelmæssighed også er et tidsligt aspekt. Selvom de to undertemaer er relaterede, er det ikke alle deltagere, der nævner regelmæssighed som vigtigt.

- **Tid**

*Det blev mere trygt efter nogle gange → mere kendskab til hinanden. Men det er først til sidst, jeg er helt tryg, trist, at forløbet ikke er læn-gere, da jeg føler, at det er nu, jeg har åbnet mig, og de andre piger også har:*

*Tryg: Lærte med tiden hinanden godt at kende.*

*Utrygt: Var nok mest de første gange, når man ikke kikkede meget på de andre, men efter nogle gange blev det bedre.*

*Tryg: I starten var jeg knap så tryg ...*

*... men det var samtidig de aspekter, der gjorde, at gruppen med tiden blev et trygt sted at være.*

- **Regelmæssighed**

*Jeg var utryg, hvis ikke alle kommer kontinuerligt.*

*Utrygt: At det ikke var de samme, der mødte op hver gang.*

*Det, der nok bidrog mest til, at jeg ikke følte mig helt tryg, var nok, at jeg ikke deltog i alle møderne.*

- **Genkendelighed**

*Det har givet tryghed, at andre har kunnet genkende mine tanker fra dem selv. Alle er kvinder, dvs. af samme køn.*

*Tryg: At genkende mig selv i de andre.*

*Tryg: Vi slås med nogle af de samme problemer.*

*Tryg: At jeg ikke er den eneste i verden, der har det som mig.*

*Der har været en stor spredning i forløb = utrygt. Mener, vi er meget forskellige steder i vores sygdomme, det har været utrygt.*

*Tryg: Det gjorde mig tryg at møde andre med samme vanskeligheder og underlige tankegange som mig selv.*

*Tryg: Det giver meget tryghed, når alle er i "samme båd".*

*Gruppen var meget homogen.*

*Trygt, fordi man kunne udveksle erfaringer, rart at være med "lige-sindede".*

- **Kendskab til de andre**

*Utrygt: Mennesker, jeg ikke kender.*

*Utrygt: Kender for lidt til hinandens forløb, er for upersonligt, derfor er det svært at åbne sig.*

*Tryg: Lille gruppe, samme personale.*

*Tryg: Min individuelle behandler var der.*

## 5.2 Rammer

Tid og Regelmæssighed står under temaet Kendskab/fremmedhed, men kan også klassificeres som en del af temaet Rammer, da man som gruppebehandler kan vælge en ramme, der er mere eller mindre regelmæssig, og gruppeforløbet kan være kortere eller længere tid.

Genkendelighed og kendskab, som også står under Kendskab/fremmedhed, kan også nogle gange være en del af rammen, hvis man bevidst vælger at sammensætte gruppen af deltagere, der ligner hinanden eller kender hinanden fra tidligere. Derfor er disse to undertemaer placeret i fællesmængden i figur 1.

Herudover har vi identificeret yderligere to undertemaer, som hører til temaet Rammer: Fysiske rammer, Afskærmethed.

- **Fysiske rammer**

Lokalet var trist. Kan gøres hyggeligere.

- **Afskærmethed**

Godt med den pågældende tavshedspligt/diskretion.

Tryg: Lille gruppe.

Tryg: At man vidste, at folk ikke sagde noget ondt om en videre.

## 5.3 Relationen

Relationen handler både om relationen til de andre patienter og til behandlerne. Her har vi identificeret tre undertemaer: Styring/Tillid til behandlerne, God stemning og Åbenhed. Det ser ud til, at tillid til behandlerne er baseret på behandlernes adfærd. Denne adfærd opstår i relationen med deltagerne og påvirker relationens kvalitet. Samtidig kan rammerne omkring et psykoedukativt forløb være meget forskellige og på forhånd være defineret som et mere eller mindre styret forløb. Man kan som behandler vælge et format, der er baseret mest på undervisning, eller et, hvor patienterne kommer mere i tale. Derfor mener vi, at dette tema ligger imellem temaerne Rammer og Relation, som det også ses i figur 1. Også det tidligere nævnte undertema Regelmæssighed kan høre under temaet Relation. Regelmæssighed i relationen handler om, hvorvidt det er de samme behandlere og deltagere, der er til

stede hver gang. Ligesom bestemte rammer fremmer gode relationer, kan regelmæssighed i relationer også ses som en del af rammen.

- **Styring/Tillid til behandler**

De har været rigtig gode til at få alle til at tage del i samtalen.

Utryk: ... og den (efter min mening) manglende topstyring af erfaringsudvekslingsdelen.

Lederne har været rigtig gode og kompetente, stor ROS.

- **God stemning**

Der var en rigtig god stemning, og behandlerne var rigtig søde og forstående.

Alle har været søde og forstående.

Fornemmelsen af, at alle viste gensidig forståelse og respekt for hinanden på trods af vores forskellige personligheder. Folk var også gode til at vise omsorg for hinanden (også i svære situationer), uden at det virkede grænseoverskridende.

Der var plads/rum til alle i gruppen.

Der har fra dag et været en god stemning, og jeg har haft lyst til at møde op.

Derudover har jeg på intet tidspunkt følt, at jeg blev dømt af hverken behandlere eller andre i gruppen, hvilket er vigtigt.

Det har været trygt og hyggeligt, rare mennesker.

... man er blevet accepteret, man kan ikke sige noget dumt.

Jeg er overbevist om, at de andre har sagt, hvad de har sagt, for at støtte og hjælpe os alle til at blive raske. Det har gjort det trygt. Samtidig var det trygt, fordi alt, hvad man sagde, blev aldrig betragtet som underligt/unormalt. Så man turde sige, hvad man havde på hjerte.

Der var plads/rum til alle i gruppen.

- **Åbenhed**

Der var åbenhed blandt deltagerne, mulighed for at høre om andres kamp med sygdommen.

Så snart jeg blev fortrolig med de andre, og jeg fandt ud af, at de også delte personlige oplysninger/erfaringer, blev det nemmere.

Tryk: Har været meget åbne folk, hvilket har været dejligt.

... og man har kunnet fortælle åbent i gruppen.

Der blev givet meget plads til at tale om vores følelser/tanker om et emne.

Tryk: Jeg synes, at alle personer var meget åbne.

Med figuren har vi forsøgt at illustrere en mulig relation mellem de forskellige temaer og undertemaer. Årsagsrelationen mellem disse kan naturligvis diskuteres. Er åbenhed fx synonym med tryghed eller blot en komponent af tryghed? I vores tematiske analyse har vi forsøgt at være så lidt fortolkende

på patienternes udsagn som muligt; for nogle patienter ser det ud til, at åbenhed er et resultat af tryghed, men det kan også være omvendt, at åbenhed har givet tryghed. Dette kan vi ikke sige mere om på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen.

#### **5.4 Tryghed i psykoedukation: resultaterne og litteraturen**

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen er i tråd med Levisens etnolingvistiske analyse (2012) af begrebet tryghed, hvor han viser, at *rammer* er det navneord på dansk, der optræder hyppigst sammen med ordet tryghed. Deltagernes udsagn er også på linje med Hedegaard-Sørensens (2009) beskrivelse af tryghed som noget, der er afhængigt af gruppens størrelse og det, at gruppen er afskærmet. Ligeledes er deltagernes udsagn også på linje med Pedersen et al. (2006, p. 23), som skriver, at genkendelighed og få forandringer er forbundet med at skabe tryghed. Vi foreslår, at Kendskab/fremmedhed, Regelmæssighed og Genkendelighed også kan forstås som en del af gruppens definerede ramme: Gruppen kan nemlig mødes mere eller mindre stabilt, over kortere eller længere tid, og stedet og deltagerne kan være mere eller mindre genkendelige, alt efter hvordan man har valgt at sætte gruppen sammen. Vi mener, at deltagernes udsagn i vores undersøgelse er med til at skærpe vores forståelse af, hvad der egentlig er med til at skabe "trygge rammer".

Vores analyse og figuren illustrerer også, at de forskellige elementer, som påvirker tryghed, kan behandlerne være med til at påvirke: En god stemning, de fysiske rammer, tidsrammen, sammensætningen af gruppen, regelmæssighed. Det er i overensstemmelse med den lingvistiske analyse, der peger på, at ord som *skabe*, *opnå*, *sikre*, *give* også er tæt relaterede til tryghed. Ifølge Levisens etnolingvistiske analyse (2012) er den danske kulturelle opfattelse, at tryghed er noget, der bliver skabt af nogen, og som kræver en bevidst indsats. Vores resultat fra spørgeskemaundersøgelsen stemmer altså godt overens med Levisens (2012) beskrivelse af den kulturelle opfattelse af tryghed som noget, der bliver skabt, både af relationelle samt ikke-relationelle (rammemæssige) faktorer.

Hvordan hænger dette sammen med, hvad vi ved fra forskningen? Problemet er, at begrebet tryghed er dansk/skandinavisk og ikke findes direkte på engelsk, fransk eller tysk – de sprog, som en stor del af litteraturen inden for læring, pædagogik og psykologi er skrevet på.

Ofte bliver tryghed imidlertid oversat til (eller fra) det engelske "*safe*" eller "*secure*" (Levisen, 2012). Men kigger man nærmere på definitionerne af disse begreber, bliver det tydeligt, at de engelske begreber ikke er helt parallelle til de danske. Ifølge Cambridge Dictionary refererer *safe* (Cambridge Dictionary, u.å. a) og *secure* (Cambridge Dictionary, u.å. b) til en objektiv situation, hvor der er fravær af fare og trussel. Derimod refererer tryghed ifølge Ordbog over det danske Sprog til en subjektiv, indre følelsesmæssig tilstand, hvor der både er fravær af fare og trussel og tilstedeværelsen af ro, fred, ubekymret-hed, manglende frygt for skuffelse, tillidsfuldhed (ODS, 1948).

Kigger man på udsagnene ovenfor, er det også tydeligt, at de handler om *tilstedeværelsen* af omstændigheder, personer, rammer og kun ganske lidt om *fravær*. Lidt afhængigt af hvordan man kategoriserer dem, handler 39 udsagn om tryghed, 8 om utryghed. Af de 39 udsagn om tryghed, handler de 2 om fravær af noget (ikke blive dømt, ikke kunne sige noget dumt), de resterende handler om noget, der er der (åbenhed, accept, forudsigelighed m.m.). Her ser vi altså en markant forskel på de engelske begreber *safety* og *security* som fravær af fare og trussel og så det skandinaviske begreb tryghed som noget meget mere.

Med udgangspunkt i udsagnene og kategoriseringen ovenfor har vi kigget på forskellige, fortrinsvis psykologiske, teorier, der kunne gøre os klogere på sammenhængen mellem tryghed og læring, selvom det ikke nødvendigvis er i en institutionskontekst.

## 6. Hvorfor er tryghed vigtig for læring?

Da begrebet tryghed ikke findes på engelsk, har vi valgt at lede efter engelsksproget litteratur, der handler om begreber, der ligner tryghed, samt litteratur, der handler om de komponenter, der er med til at skabe tryghed, som det kom til udtryk af anoreksipatienterne.

Baseret på den skandinaviske litteratur om tryghed og læring præsenteret ovenfor og på kategoriseringen af anoreksipatienternes udsagn kan vi begynde at skitsere, hvilke komponenter der er med til at skabe tryghed: Omsorg, anerkendelse, accept, åbenhed, forudsigelighed, kendskab til situationen, tydelig styring, regelmæssighed, tydelige rammer, afskærmte rammer, struktur.

En relevant forsker, som nævner mange af disse elementer i sin teori om tilknytning, er psykiater og psykoanalytiker John Bowlby (1988). I hans tilknytningsteori præsenteres begrebet "a secure base". Selvom ordet "secure" i sig selv kun fanger en del af begrebet "tryk", bliver "secure" brugt på en måde, som er meget tæt på det skandinaviske begreb "tryk". For det første refererer Bowlby til "secure base" som en subjektiv oplevelse fra barnets side. For det andet: Den "secure base", som Bowlby refererer til, indebærer ikke kun fravær af trusler, men handler om en tilknytningspersons evne til at virke *stabil, forudsigelig* og *omsorgsfuld* på barnet. De temaer, som kom frem i vores analyse, minder meget om kravet til en "secure" tilknytningsperson: Patienterne skrev om genkendelighed, regelmæssighed og kendskab til andre, hvilket ligner Bowlbys begreber "stabil og forudsigelig". De skrev en del om relationelle aspekter, som omsorg, forståelse, åbenhed under forløbet, som skabte tryghed; dette ligner Bowlbys beskrivelse af en omsorgsfuld tilknytningsperson.

Ligesom i begrebet tryghed er der også tale om tilstedeværelsen af oplevelser og ikke kun deres fravær. Bowlby mente, at for spædbørn hvi-



ler trygheden på en eller flere primære tilknytningspersoner, som fungerer som barnets "secure base". Denne trygge base gør det muligt for barnet at udforske sine omgivelser og lære nye ting (Bowlby, 1988). I forlængelse af Bowlbys tilknytningsteori viser forskning fra de senere år, at samvær med en utryg tilknytningsperson er relateret til høj aktivitet af beredskabssystemet<sup>4</sup> i kroppen hos små børn (fx Bernard & Dozier, 2010). På samme måde er samvær med en tryg tilknytningsperson relateret til en nedregulering af stress-systemet og angst i kroppen hos små børn (Gunnar & Vasquez, 2001).

Hvis angst er en modsætning til tryghed, kan vi måske forstå, hvorfor tryghed er vigtig for læring ved at kigge på, hvordan angst kan være skadelig for læring. Den sidste brik, vi tager med her, er derfor litteratur om angst som fysiologisk fænomen og læring. Mange års forskning med dyr og mennesker tyder på, at angst og beredskabssystemet er påvirket af kontekstuelle faktorer (Allodi, 2007; Lupien, Maheu, Tu, Fiocco, & Schramek, 2007; Weiss, 1970). I deres review beskriver Lupien et al. (2007) de faktorer, der gør, at en situation bliver opfattet som stressende og måske angstprovokerende. Disse faktorer inkluderer kendskab/fremmedhed, uforudsigelighed, manglende kontrol og manglende social støtte eller forventet social trussel. Ifølge disse teorier er kendskab til en situation, social støtte, omsorg og forudsigelighed faktorer, der nedregulerer angst. På den måde minder de om Bowlbys tilknytningsteori og tyder også på, at tryghed og angst kunne være på nogle måder modsætninger til hinanden. Kendskab til situationen, social støtte og omsorg er også nogle af de centrale faktorer, som patienterne nævnte i vores undersøgelse.

I den engelsksprogede litteratur finder man en række studier, der argumenterer for betydningen af "safe space" for læring (Rom, 1998; Holley & Steiner, 2005). Argumentet er her, at: "*learning, necessarily involves not merely risk, but the pain of giving up a former condition in favour of a new way of seeing things*" (Rom, 1998, p. 399). Samtidig bliver ideen om "safe space" også kritiseret, dels fordi det er svært at operationalisere begrebet, da det er en subjektiv oplevelse, dels fordi læring kræver, at man netop bliver (tilpas) udfordret. På trods af deres kritik nævner både Barrett (2010) og Arao og Clemens (2013), at "safe spaces" er vigtige for læring i de situationer, hvor eleverne oplever meget angst.

Forskning i angst og læring viser, at vores opmærksomhed bliver indsnævret og primært retter sig mod angstfulde informationer, når vi er angste. Derfor kan det være svært at registrere, iagttage og huske informationer, som ikke er relateret til en opfattet trussel i en given situation. Hvis man føler sig truet i en læringssituation, vil ens opmærksomhed rette sig mod potentielle trusler, der ellers er til stede (Cisler, Bacon, &

---

4 Også kendt som HPA-systemet (*Hypothalamic-Pituitary-Adrenal*).

Williams, 2009; Van Bockstaele et al., 2014). Neutral information vil ligeledes ikke blive husket eller lært lige så godt som følelsesmæssig information (Payne et al., 2007).

Der er også en del studier, som viser, at der generelt er en omvendt U-kurve for relationen mellem hukommelse og læring og det fysiologiske beredskabssystem, hvor særlig høj grad af beredskab og angst er relateret til dårligere læring (Salehi, Cordero, & Sandi, 2010; Anderson, 1990; Lupien et al., 2007; Lupien et al., 2005). På den anden side må det optimale beredskab heller ikke være for lavt, da lave niveauer af beredskab også kan være relateret til dårligere hukommelse og læring. Så her har vi en biologisk forklaring, der støtter tanken om, at tryghed er vigtig for læring, og at læring sker bedst, når der er en "tilpas forstyrrelse", som Maturana (ifølge Broberg, 2007) påstår. Men hvis tryghed sænker stressniveauet og beredskab, og et *for lavt* beredskab heller ikke er optimalt for læring, hvorfor er det så, at tryghed alligevel er så vigtig i læringsituationer?

Som Illeris har vist (2007), har en læringsproces altid et element af noget *nyt* og *ukendt* i sig selv. Det vil sige, at hver læringsituation i sig selv vil forhøje beredskabsniveauet, da der er elementer af noget nyt, og kendskab/fremmedhed-effekten vil altid være til stede. Her ligger måske forklaringen på, hvorfor tryghed er vigtig for læring: Hvis man i læringsituationen føler, at man har en vis kontrol over situationen, kan forudse visse elementer af den og føler sig socialt tryk, vil beredskabet ikke stige alt for meget. Hvis man derimod føler, at man ingen kontrol har over situationen, at situationen er fuldstændig uforudsigelig, og man føler sig truet socialt, risikerer man, at beredskabsniveauet stiger for meget, og at angsten bliver så høj, at den ender med at hæmme læring.

## 7. Konklusion

Baseret på en ide om, at læring indgår som en væsentlig aktivitet i mange typer af institutionsliv, har vi med denne artikel ønsket at bidrage til diskussionen om tryghed og læring i institutioner. Sammenhængen mellem tryghed og læring hører man ofte om uden egentlig dokumentation. Med et lille studie af anoreksipatienter har vi givet et første belæg for, at tryghed er vigtig for læring. Selvom tryghed er en subjektiv, følelsesmæssig oplevelse, og selvom anoreksipatienters psykoedukation kan ses som en ekstrem case, mener vi, at den har relevans for læring i institutionsliv mere generelt.

Tryghed er et skandinavisk begreb, som formidler en særlig kulturel viden og praksis, men vi finder alligevel paralleller i den engelsksprogede litteratur, som kan hjælpe med at forklare, *hvorfor* tryghed er vigtig for læring. Yderligere forskning er nødvendig for at kunne belyse, hvad der ellers kan fremme oplevelsen af tryghed, og hvordan det kan have en betydning for at forbedre læring i institutioner mere generelt.

## REFERENCER

- Adriansen, H.K., & Krohn, S. (2011). Brug af mindfulness til facilitering. *Psyke & Logos*, 32(1), 66-84.
- Allodi, M.W. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla: granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Individ, omvärld och lärande/Forskning n.r. 27. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Allodi, M. (2007). Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning Environments Research*, 10(3), 157-175.
- Alrø, H., & Nilles, C. (2015). Coaching i mange læringsrum. *Coaching Psykologi – The Danish Journal of Coaching Psychology*, 4(1), 33-33.
- Anderson, K.J. (1990). Arousal and the inverted-U hypothesis: A critique of Neiss's "Re-conceptualizing arousal". *Psychological Bulletin*, 107(1), 96-100.
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: In L.M. Landreman (red.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (pp: 135-150). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Barrett, B.J. (2010). Is "Safety" Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-12.
- Bernard, K., & Dozier, M. (2010). Examining Infants' Cortisol Responses to Laboratory Tasks Among Children Varying in Attachment Disorganization: Stress Reactivity or Return to Baseline? *Developmental Psychology*, 46(6), 1771-1778.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Boye, C. (2009). Læringsmiljøer for elever med diagnosen ADHD. I: N. Egelund & S. Tetler (red.), *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater* (pp. 221-226). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Broberg, K. (2007). *Læring på arbejdspladsen*. Forsvarsakademiet. København: Fakultet for Strategi og Militære Operationer.
- Camacho, E.M., Ntais, D., Jones, S., Riste, L., Morriss, R., Lobban, F., & Davies, L.M. (2017). Cost-effectiveness of structured group psychoeducation versus unstructured group support for bipolar disorder: Results from a multi-centre pragmatic randomised controlled trial. *Journal of affective disorders*, 211, 27-36.
- Cambridge Dictionary (u.å. a). *Safe*. Lokaliseret 25. februar 2020 på: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/safe>
- Cambridge Dictionary (u.å. b). *Secure*. Lokaliseret 25. februar 2020 på: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/security>
- Cisler, J.M., Bacon, A.K., & Williams, N.L. (2009). Phenomenological characteristics of attentional biases towards threat: A critical review. *Cognitive Therapy and Research*, 33(2), 221-234.
- <http://doi.org/10.1007/s10608-007-9161-y>
- Davies, P., & Martin, M. (2014). Children's coping and adjustment in high-conflict homes: The reformulation of emotional security theory. *Child Development Perspectives*, 8(4), 242-249.
- Donker, T., Griffiths, K., Cuijpers, P., & Christensen, H. (2009). Psychoeducation for depression, anxiety and psychological distress: A meta-analysis. *BMC Medicine*, 7(79).
- Edmondson, A.C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 23-43.
- Foucault, M. (2006 [1961]). *History of Madness*. NY: Routledge.

- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Random House.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday.
- Goldman, C.R. (1988). Towards a definition of psychoeducation. *Hospital and Community Psychiatry*, 39(6), 666-668.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gunnar, M.R., & Vazquez, D.M. (2001). Low cortisol and a flattening of expected daytime rhythm: Potential indices of risk in human development. *Development and Psychopathology*, 13(3), 515-538.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2009). Lærernes perspektiv. I: N. Egelund & S. Tetler (red.), *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater* (pp. 191-215). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Holley, L.C., & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64.
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaldal, M.H., Braad, M., & Grønkjær, M. (2015). Færdighedslaboratoriet: Et godt og trygt læringsrum. *Uddannelsesnyt*, 26(3), 7-12.
- Keller, H.D. (2004). *Læring i arbejdet – Om kompetenceudvikling i socialt arbejde*. Aalborg: Aalborg Universitet, Institut for Læring – ph.d.-afhandling nr. 1.
- Konsmo, T., & Larsen, C. (1996). Sygeplejestuderendes læring gennem sygeplejefaglig vejledning. I: U.K. Müller (red.), *Fokus på sygeplejen* (pp. 61-75). København: Munksgaard.
- Levisen, C. (2012). *Cultural Semantics and Social Cognition: A case study on the Danish universe of meaning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lupien, S.J., Fiocco, A., Wan, N., Maheu, F., Lord, C., Schramek, T., & Tu, M.T. (2005). Stress hormones and human memory function across the lifespan. *Psychoneuroendocrinology*, 30(3), 225-242.
- Lupien, S. J., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A., & Schramek, T.E. (2007). The effects of stress and stress hormones on human cognition: Implications for the field of brain and cognition. *Brain and Cognition*, 65, 209-237.
- Nielsen, T.K. (2014). *Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Et systematisk review*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- ODS (Ordbog over det danske Sprog) (1948). *Tryk*. Lokaliseret 25. februar 2020 på: <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=tryk> tilgået 02/07 2019.
- Payne, J.D., Jackson, E.D., Hoscheidt, S., Ryan, L., Jacobs, W.J., & Nadel, L. (2007). Stress administered prior to encoding impairs neutral but enhances emotional long-term episodic memories. *Learning & Memory*, 14(12), 861-868.
- Pedersen, A., Sveistrup, D., & Nielsen, D.Ø. (2006). Samtale og trivsel – en diskussion af studenterudviklingssamtalens (SUS) anvendelighed i forhold til at understøtte et godt lærings- og studentermiljø på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser. *Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet*, 1(1), 23-25.
- Pettersen, G., Rosenvinge, J.H., & Wynn, R. (2011). Eating disorders and psychoeducation – patients' experiences of healing processes. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25, 12-18.
- Ry Nielsen, J.C. (2004). Om medicin og læring – MPA-uddannelsens pædagogik set og genset med nye briller. *MPA Working Paper No. 12*, København: CBS.

- Rom, R.B. (1998). "Safe spaces": reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum studies*, 30(4), 397-408.
- Salehi, B., Cordero, M.I., & Sandi, C. (2010). Learning under stress: The inverted-U-shape function revisited. *Learning & memory*, 17(10), 522-530.
- Tetler, S. (2009). De tre aktørperspektiver. I: N. Egelund & S. Tetler (red.), *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater* (pp. 145-146). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Van Bockstaele, B., Verschuere, B., Tibboel, H., De Houwer, J., Crombez, G., & Koster, E.H. (2014). A review of current evidence for the causal impact of attentional bias on fear and anxiety. *Psychological bulletin*, 140(3), 682.
- Weiss, J.M. (1970). Somatic effects of predictable and unpredictable shock. *Psychosomatic Medicine*, 32(4), 397-408.
- Ziehe, T. (1993). *Barndomsfundamentalisme*. Socialpædagogiske tekster, nr. 9. København: Socialpædagogisk Højskole.
- Öhrling, K. (2000). *Being in the Space for Teaching-and-Learning: The Meaning of Preceptorship in Nurse Education*. Luleå: Luleå University of Technology.