

Noemi Katznelson
Maria Bruselius-Jensen
Ida Nilsson
Lika da Cruz
Søren Christian Krogh



Trivselsarbejde mellem skole og ungdomsliv

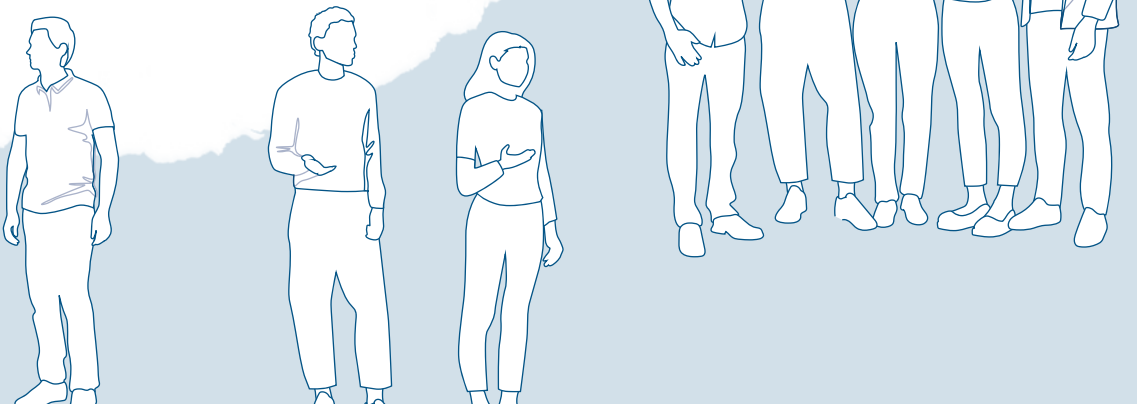
*Om at forstå og arbejde med trivsel
som en del af skolens praksis*



Noemi Katznelson
Maria Bruselius-Jensen
Ida Nilsson
Lika da Cruz
Søren Christian Krogh

Trivselsarbejde mellem skole og ungdomsliv

*Om at forstå og arbejde med trivsel
som en del af skolens praksis*



Trivselsarbejde mellem skole og ungdomsliv

Om at forstå og arbejde med trivsel som en del af skolens praksis

Af Noemi Katznelson, Maria Bruselius-Jensen, Ida Nilsson,
Lika da Cruz og Søren Christian Krogh

15. udgivelse i serien *Ungdomsliv*

Serieredaktører: Niels Ulrik Sørensen
og Trine Østergaard Wulf-Andersen

1. udgave, 1. oplag

© Aalborg Universitetsforlag 2025

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag

Fibigerstræde 15,

9220 Aalborg Ø

E: aalborg@factumbooks.dk

T: 89373585

Omslag, sats og layout: akila v/ Kirsten Bach Larsen

Modeller: Levende Streg

ISBN: 978-87-7573-048-3

ISSN: 2445-5075

Trykt hos Toptryk Grafisk ApS, 2025

cefu | Center for
Ungdomsforskning

Bogen er udgivet med støtte Velux Fonden

VELUX FONDEN

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copydan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.



Indhold

Forord	7
Bogens hovedkonklusioner	9
Del I Afsæt og teoretiske perspektiver	25
1 Trivsel som noget der gøres	27
Hvad handler denne bog om?	30
Læsevejledning	33
2 Fra individuel trivsel til trivselsarbejde i en pædagogisk kontekst	35
Trivsel – et allestedsnærværende og mudret begreb	36
Trivsel i et praksisteoretisk perspektiv	42
Del II Forståelser af trivsel og trivselsudfordringer	47
3 Lærere og lederes forståelser af trivsel og trivselsudfordringer	51
At være uddannelsesparat og robust	52
At være en del af sociale og faglige fællesskaber	55
At være engageret, motiveret og drivende	57
At føle sig tryk fagligt og socialt	57
At have gode vilkår og rammer i uddannelsessystemet	59
4 Elevernes forståelser af trivsel og trivselsudfordringer	61
At have gode relationer i klassen	62

At føle sig tryk i klassen	65
At blive set, hørt og anerkendt af læreren	67
At kunne følge med fagligt	70
At blive inddraget	72
At høre til i skolefællesskabet	74
5 Når forståelser af trivsel og trivselsudfordringer mødes og brydes	77
Trivslen, der 'bor' i eleverne og i hverdagen	78
Forestillinger om givne og selvvalgte fællesskaber	78
Relationer til lærerne	79
Tryghed og utryghed i relation til elever og lærere	80
Engagement, anerkendelse og inddragelse	81
En model for trivselsforståelse	82
Fra forståelser til praksis	86
6 Samfundstendenser, der spiller ind på trivsel	87
Kampen om elevernes engagement	88
Fællesskabsforståelser der brydes	91
Lærer-elev-forhold under forandring	95
Opsamling	99
Del III Trivselsarbejde i praksis	101
7 Skolen som omdrejningspunkt for trivselsarbejde	105
Bredden af trivselsindsatser på skoleniveau	106
Konkrete eksempler på skoleniveau	107
Opsamling på skolen som omdrejningspunkt for trivselsarbejde	111
8 Klassen som omdrejningspunkt for trivselsarbejde	113
Bredden af trivselsindsatser på klasseniveau	114
Konkrete eksempler på klasseniveau	116
Opsamling på klassen som omdrejningspunkt for trivsel	120
9 Gruppen som omdrejningspunkt for trivselsarbejde	123
Bredden af trivselsindsatser på gruppeniveau	124
Konkrete eksempler på gruppeniveau	126
Opsamling på gruppen som omdrejningspunkt for trivsel	130
10 Tværgående dilemmaer og greb i trivselsarbejdet	133

Del IV Trivselsarbejde og veje videre	137
11 Skolens rammesættende greb	145
Skolens greb 1: at forme intention og retning	145
Skolens greb 2: at dyrke skolekultur og omgangsformer	150
Skolens greb 2: at ledelsesunderstøtte, organisere og muliggøre	155
12 De professionelles hverdagsnære greb	161
De professionelles greb 1: at håndholde og slippe	161
De professionelles greb 2: at inddrage og løbende rådspørge	165
De professionelles greb 3: at fagliggøre trivselsarbejde	171
De professionelles greb 4: at relationsgøre og balancere lærerautoriteten	176
De professionelles greb 5: at skabe rutiner og ritualer i skolens hverdag	182
Del V Metode	179
13 Hvordan vi har bedrevet udviklingsarbejde og følgeforskning	191
Udviklingsarbejdet	191
Følgeforskningen	199
Referencer	209

Modeloversigt

Model A.1: Trivselsmodellen – en model for lærernes, ledernes og elevernes trivselsforståelser	14 og 82
Model A.2: Trivselsmodellen – dimensioner i lærernes og ledernes trivselsforståelser	52
Model A.3: Trivselsmodellen – dimensioner i elevernes trivselsforståelser	62
Model B 1: Kredsløbsmodellen – en model for trivselsarbejde	17 og 142
Model B.2: Kredsløbsmodellen – når trivselsarbejdet ikke indgår i et kredsløb	23

Figuroversigt

Figur 1: Årsager til elevers trivselsudfordringer ifølge lærere og ledere	53
Figur 2: Elevgrupper med trivselsudfordringer ifølge lærere og ledere	54
Figur 3: Elevernes oplevelse af relationer til klasse- og holdkammerater	63
Figur 4: Elevernes kontakt med klassekammerater uden for skoletiden	65
Figur 5: Elevernes oplevelse af stemningen i klassen	67
Figur 6: Elevernes oplevelse af pres fra egne krav og forventninger	71
Figur 7: Elevernes oplevelse af tilhør på skolen	76
Figur 8: Sammensætning af ungdomsuddannelsetyper blandt interesselikende aktiviteter	192
Figur 9: Indsatser fordelt på uddannelsestyper og forskningscirkler	195
Figur 10: Samspil mellem forskningscirkler og afprøvning lokalt på skolerne	197
Figur 11: Samspillet mellem udviklingsforskning og følgeforskning	206

Forord

Vi står her på bagkanten af et forrygende samarbejde med 70 lærere på landets ungdomsuddannelser om at skabe trivsel for unge i deres skolehverdag. Samarbejdet har åbnet dørene til skolen og elevernes og lærernes hverdag op for os, og det er med stor taknemmelig og respekt for deres arbejde og for elevernes mange beretninger til os, at denne bog er blevet til.

Vi skylder derfor en stor tak for samarbejdet til lærerne på Aabenraa Stats-skole STX, Egedal Gymnasium og HF, EUC Syd EUD, EUC Syd HTX, HF og VUC Klar Ringsted/Slagelse, IBC Aabenraa, Københavns VUC (KVUC), Midt-fyns Gymnasium, NEXT Enghøj Gymnasium (tidligere Hvidovre Gymnasium og HF), Skive College HHX og HTX, SOSU FVH, Viborg Gymnasium og HF, Viby Gymnasium og HF og ZBC Vordingborg HHX og HTX. Uden jeres tid, engagement og skarpe refleksioner ville dette arbejde ikke have været muligt.

Som listen her antyder, skræver vi hen over mange skoleformer – selv om erhvervsuddannelserne kun er repræsenteret i begrænset omfang. Men feltet er stadig bredt, og forskellene væsentlige. Nogle steder kalder sig skoler, andre uddannelser. Nogle steder taler man om klasser – andre steder om hold. Nogle steder om elever og lærere – andre steder om kursister og undervisere. Det har været umuligt for os at ramme alle variationer hver gang – og det er derfor vores håb, at du som læser vil læse hen over disse og få glæde af de indsigter, vi har gjort os – forskellene til trods.

Men ud over at sende en stor tak til lærerne skal også chefkonsulent Mette Pless, postdoc på CeFU Katrine Vraa Justenborg, lektor Signe Hvid

Thingstrup, lektor Eva Lykkegaard, rektor Alexander Von Oettingen, formand for Danske Gymnasier Maja Bødtcher-Hansen og direktør Stina Vrang Elias have en stor tak for deres forskellige bidrag til vores proces.

Sidst var hverken samarbejdet med skolerne eller denne bog blevet til, hvis ikke det havde været for støtte fra VELUX FONDEN, og her vil vi særligt gerne takke Jimmie Gade Nielsen for et fantastisk godt og opbyggende samarbejde.

God læselyst.

Noemi Katznelson, Maria Bruselius-Jensen, Ida Andrea Nilsson,
Lika Hansen da Cruz og Søren Christian Krogh

Bogens hovedkonklusioner

Der er skrevet og sagt meget om unges trivsel i den danske offentlighed. Om sårbare unge, om særlige generationstræk, forældreskab og autoriteter. Forsvindende lidt har dog handlet om det store arbejde med trivsel, der dagligt finder sted på uddannelser og i skoler, hvor en stor del af hverdagslivet udspiller sig for størstedelen af unge i Danmark.

Netop det er fokus i denne bog, hvor vi tager livtag med trivsel, som det opleves af henholdsvis elever og lærere, men mest af alt handler bogen om det, vi kalder for **trivselsarbejde**. Med begrebet trivselsarbejde stiller vi skarpt på netop det arbejde, som lærere og ledere **gør** i deres forsøg på at skabe trivsel for og med eleverne i hverdagen.

For selv om de fleste ledere og lærere oplever, at langt størstedelen af deres elever trives, er billedet mere sammensat end som så. For 91 % af lederne og 75 % af lærerne i vores undersøgelse erklærer sig samtidig helt eller delvist enige i, at flere elever kæmper med trivslen, og næsten lige så mange peger på, at trivselsproblemer påvirker elevernes deltagelse både i undervisningen og i skolens øvrige aktiviteter.

Men vores undersøgelse handler ikke om enkelte unge, som kæmper med mistrivsel, men derimod om trivsel som et bredt fænomen i skolen. Vi sætter således spot på 'elever' og 'lærere' som brede kategorier, og vi følger følgende spørgsmål:

- Hvad forstår elever og lærere ved skoletrivsel – og hvordan oplever de, at det aktuelt står til på ungdomsuddannelserne?
- Hvordan omsættes forståelser af trivsel til konkrete handlinger i nogle konkrete udviklingsprojektet på skoler rundtom i landet – og hvilke erfaringer gjorde skoler, lærere og elever sig undervejs?
- Hvad kan vi lære af disse erfaringer, hvis vi vil understøtte trivsel og trivselsarbejde på ungdomsuddannelserne?

Svarene søger vi i et bredt og varieret datamateriale, som vi i forskergruppen har arbejdet med og analyseret på igennem knap fire år. Vi har først og fremmest gennemført et omfattende aktionsforskningsarbejde på ungdomsuddannelser rundtom i landet – overvejende gymnasiale uddannelser. Samlet set bygger undersøgelsen på følgende datamateriale:

- Interesstilkendegivelser fra 60 ungdomsuddannelser, der har beskrevet lokale trivselsforståelser, udfordringer og idéer til trivselsarbejde.
- Halvandet års udviklingsarbejde på 14 ungdomsuddannelser sammen med 70 lærere.
- Spørgeskemaundersøgelser gennemført blandt:
 - 1.116 elever på 14 ungdomsuddannelser.
 - 433 lærere på 20 ungdomsuddannelser.
 - 58 ledere på 20 ungdomsuddannelser.
- 13 gruppeinterviews med 78 elever fra 11 ungdomsuddannelser.
- 12 kvalitative interviews med 29 lærere på ni ungdomsuddannelser.
- 12 observationsbesøg på ni ungdomsuddannelser.
- Tre workshops med 60 elever på tre ungdomsuddannelser.

I det følgende løfter vi sløret for nogle af de vigtigste fund og konklusioner, som bogen præsenterer. Først sætter vi fokus på de udspændtheder, som trivselsarbejdet bevæger sig i, og dernæst på de erfaringer og refleksioner, der peger på mulige retninger for trivselsarbejdets veje frem.

At bedrive skole til og i tiden

Samlet set peger vores undersøgelse på, at trivsel i praksis er et bredt og sammensat fænomen, der ikke kan reduceres til hverken den enkelte elevs

velbefindende eller skolens sociale aktiviteter. Trivsel bliver til i fysiktimen, i frikvarteret og til skolefesten – i alt det, der udgør skolens hverdagsliv. Derfor kan trivselsarbejde heller ikke forstås som en særskilt indsats ved siden af skolens kerneopgaver, men som noget, der udspringer af og griber ind i hele skolens virke.

Vores analyser viser, at trivsel i praksis fungerer som en **prisme**, hvorigennem skolens almene pædagogiske udfordringer bliver synlige. Når lærere, elever og ledere taler om trivsel, bliver det tydeligt, hvordan skolens formål, organisering og hverdagspraksisser møder elevernes behov, erfaringer og forventninger – og hvordan disse møder ofte rummer spændinger og forhandlinger.

På baggrund af analyserne og de mange praksiserfaringer står det klart, at et bæredygtigt trivselsarbejde kræver sammenhæng mellem de mange initiativer og greb, der udfolder sig i skolernes hverdagen – fra de organisatoriske rammer til de pædagogiske og relationelle praksisser. Når forbindelserne mellem disse svækkes, er der en risiko for, at trivselsarbejdet lander som et individuelt anliggende hos den enkelte lærer i den enkelte time snarere end som et fælles pædagogisk projekt.

En understøttelse af trivsel sker derfor paradoksalt nok ikke bedst ved at fokusere på trivsel – men ved at fokusere på skolen, dens pædagogiske praksisser og liv sammen med eleverne. Dette, fordi trivsel **ikke kan 'gøres' direkte**, men opstår som **en følge af skolens måde at være skole på**. Trivselsarbejde bliver dermed en måde at få greb om, hvordan man kan bedrive **skole til og i tiden**.

Forandrede fællesskaber og en udfordret tryghed

På et mere konkret plan viser vores analyser, at koblingen mellem unges liv og skolens fællesskaber er under pres. Både de faglige og de sociale fællesskaber skal i dag langt mere aktivt skabes af skolerne. Tidligere var der meget, der automatisk bandt eleverne sammen – klassefællesskabet, pauserne og aktiviteterne omkring undervisningen. I dag er denne lim blevet svagere, og lærernes erfaringer er, at det udfordrer skolens måder at fungere på fagligt såvel som socialt.

Eleverne kommer fra forskellige steder, de har forskellige erfaringer, baggrunde og forudsætninger og bringer vidt forskellige forventninger med sig ind i skolen. De lever tillige i en tid præget af mange komplekse og

forskelligartede formelle såvel som uformelle muligheder og krav, ligesom deres livsvilkår præges af sociale medier, et hverdagsliv i højt tempo og forandringer i uddannelses- og arbejdsliv, der skaber nye former for usikkerhed og forventningspres. For uddannelserne er hverdagen og betingelserne også under omstilling qua digitalisering, politiske reformer og ændrede forventninger til, hvad skolen skal være og kunne.

I gennem vores forskning og samarbejde med skolerne ser vi en tydelig bevægelse: eleverne opsøger i mindre grad de fællesskaber, som skolen organiserer. I stedet orienterer de sig mod selvvalgte relationer med andre, der ligner dem selv, og hvor de føler sig forstået og trygge – og hvor de oplever at høre til. Dermed viser der sig en spænding mellem forskellige former for **tilhør**, hvor tilhøret til skolen som institution fremstår særligt udfordret. Det er ikke, fordi unge ikke ønsker fællesskaber – det gør de i høj grad – men fordi de institutionelle fællesskaber, der tilbydes, ikke nødvendigvis matcher deres behov for genkendelighed, gensidighed og anerkendelse.

Det betyder, at **tilhør** ikke kan tages for givet, men må skabes gennem skolens praksisser – i mødet mellem elever, lærere og de strukturer, der former hverdagen. Skal man lykkes med at understøtte trivsel i de store og mangfoldige ungdomsuddannelser, kræver det en gentænkning af, hvordan tilhør og fællesskab fremmes og formes. **Tryghed** fremstår i denne sammenhæng som en forudsætning for, at tilhør kan opstå – og som en udfordret, men helt central, dimension af trivsel.

Netop fordi de institutionelle fællesskaber ikke længere kan tages for givet, bliver skolens rolle i forhold til at rammesætte både de faglige og sociale fællesskaber for de unge mere betydningsfuld end nogensinde. Det, man tidligere kunne regne med – at eleverne automatisk deltog, og at de forskelligartede fællesskaber bar sig selv – kræver i dag et mere bevidst og systematisk trivselsarbejde.

Forandrede lærer-elev-forhold og en længsel efter betydningsfuldhed

Et yderligere fund i undersøgelsen knytter sig til forholdet mellem elever og lærere. Her finder vi, at eleverne i høj grad møder skolen og lærerne med forventninger om ligeværd og anerkendelse. Denne udvikling i forholdet mel-

lem unge og voksne – og mellem elever og lærere – kan beskrives som en ændret relationsgrammatik mellem generationerne. Ifølge denne ændrede relationsgrammatik ønsker eleverne ikke blot at blive mødt som elever, men som hele mennesker. Eleverne efterlyser oplevelser af **betydningsfuldhed** – ikke mindst i relation til lærerne. For ifølge mange af eleverne er det netop i mødet med læreren, at skolen og det faglige får betydning og retning.

Samtidig navigerer eleverne i en kultur, hvor det at mærke sig selv, udtrykke følelser og tage ansvar for egen trivsel spiller en stadig større rolle. Det skærper yderligere kravene til lærer-elev-relationen og udfordrer traditionelle forestillinger om autoritet og rollefordeling i skolen. I vores undersøgelse beskriver lærerne, at de i stigende grad må forholde sig til elevernes følelsesmæssige liv og forventninger om at blive mødt personligt – samtidig med at de skal bevare faglig retning, autoritet og ikke selv blive for udmattede af de følelsesmæssige krav og forventninger.

Samtidig træder en anden vigtig dimension af trivsel frem: **mestring**. Her viser der sig en spænding mellem lærernes og elevernes perspektiver. Lærerne forbinder trivsel med engagement, nysgerrighed og aktiv deltagelse i det faglige arbejde – med elevernes villighed til at byde ind og tage medansvar. Eleverne derimod fokuserer i højere grad på at kunne følge med og leve op til kravene – at præstere tilstrækkeligt og undgå at falde igennem. De orienterer sig ofte mod at beskytte deres selvværd frem for at udfordre sig selv.

Denne forskel imellem elevernes og lærernes perspektiver finder vi, har betydning for lærerens rolle: autoritet bliver blandt eleverne ikke tildelt lærerne alene i kraft af deres position. Autoritet er også noget lærerne opnår gennem relationer til og samvær med eleverne. Det stiller nye krav til lærerne – ikke mindst i balancen mellem det faglige og det relationelle, mellem styring og kontakt.

Når eleverne oplever at blive mødt som hele mennesker og anerkendt i relationen, finder vi, at der skabes et fundament af betydningsfuldhed. Det er netop dette fundament, der kan gøre det muligt for eleverne at engagere sig fagligt og turde sætte sig selv i spil – også når det indebærer at fejle og blive udfordret. På den måde viser lærer-elev-relationen sig ikke bare at være et trivselsanliggende i sig selv, men en væsentlig del af vejen til, at eleverne kan opleve mestring.

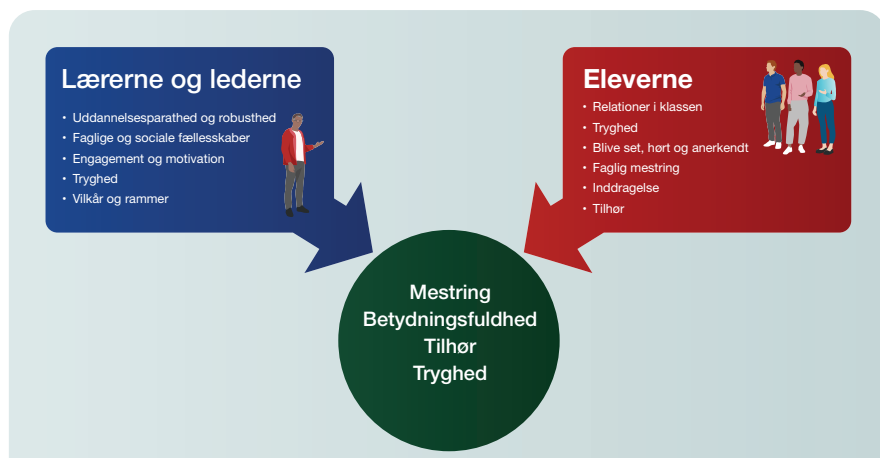
Vores undersøgelse peger samlet set på, at trivselsarbejdet, som vi senere skal præsentere, kan give et sprog og et rum for lærerne til at navigere i dette komplekse og til tider også udmattende spændingsfelt – og dermed bidrage til at forbinde det relationelle og det faglige i praksis.

En model for trivsel

I denne bog skelner vi, som nævnt, mellem **trivsel** og **trivselsarbejde**.

Trivsel forstår vi som noget, der skabes og forhandles i skolens hverdagsliv – i samspil med de mennesker, rutiner og situationer, som eleverne indgår i. Med afsæt i lederes, læreres og elevers perspektiver identificerer vi fire centrale dimensioner af trivsel, som netop træder frem i og formes af hverdagslivets handlinger og relationer: **mestring**, **betydningsfuldhed**, **tilhør** og **tryghed**. Vi udvikler i den forbindelse en model, der giver en oversigt over henholdsvis lærernes og elevernes forståelser af trivsel i skolen i dag:

Trivselsforståelser



Model A.1: Trivselsmodellen – en model for lærernes, ledernes og elevernes trivselsforståelser

Modellen illustrerer, hvordan elevernes og lærernes forståelser af trivsel – som de træder tematisk frem i vores empiriske materiale – kan kobles til fire

centrale begreber fra trivselsforskningen. Begreberne **mestring** og **betydningsfuldhed**, **tilhør** og **tryghed** fungerer her som analytiske dimensioner, der både rummer og tydeliggør forskellene og overlap mellem aktørernes perspektiver. Modellen er således ikke en generisk definition af trivsel, men en kontekstuel ramme, som afspejler de dimensioner af trivsel, der udfordres og bearbejdes i skolelivet.

- **Mestring** handler om at kunne følge med, forstå og lykkes fagligt – og om at føle, at det nytter at gøre sig umage.
- **Betydningsfuldhed** handler om at blive set og taget alvorligt og om at opleve, at ens tilstedeværelse netop har betydning.
- **Tilhør** handler om at høre til i fællesskabet – at mærke, at man har en plads og kan være en del af noget større.
- **Tryghed** handler om at turde deltage og fejle – og om at kunne være sig selv i skolens rum.

Disse forståelser af trivsel har dog for os i bogen primært været et trinbræt til at kunne analysere og forstå, hvordan og hvorfor skolernes trivselsarbejde i praksis centrerer sig omkring disse fire dimensioner. Vores forskningsmæssige fokus har således været rettet mod det, som vi særligt ønsker at kaste lys på, nemlig **trivselsarbejdet**.

Trivselsarbejde som det daglige 'pædagogiske møfferi'

Begrebet **trivselsarbejde** er vokset frem gennem vores samarbejde med de deltagende skoler. I takt med at vi sammen med lærere og ledere undersøgte og afprøvede forskellige måder at styrke elevernes trivsel på, blev det tydeligt, at arbejdet med trivsel rummer langt mere end enkeltstående indsatser. Vi begyndte derfor at bruge **trivselsarbejde** som en betegnelse for de mange forståelser, handlinger og rammer, som skolen og de professionelle – i samspil med eleverne – arbejder med for at skabe betingelser for trivsel.

Med dette blik handler **trivselsarbejde** om alt det, lærere og ledere gør – ofte uden at kalde det sådan – i deres bestræbelser på at få skolelivet til at fungere i spændingsfeltet mellem skole og ungdomsliv, som også har givet titel til denne bog.

Trivselsarbejde omfatter dermed det, vi kalder for det daglige ‘pædagogiske møfferi’, som består af talrige hverdagsnære greb, som man næsten kan være sikker på aldrig helt går, som man troede eller planlagde. Men trivselsarbejdet består også af større initiativer og strukturelle tiltag, som knytter an til skolens formål, værdier, kultur, organisering og ressourcer.

Samtidig har vores forskning i praksis tydeliggjort noget grundlæggende om trivselsarbejde, nemlig: at det ikke kan systematiseres én gang for alle. Trivselsarbejde må hele tiden justeres, genforhandles og tilpasses nye elevgrupper, forandrede rammer og tider, der skifter. Trivselsarbejdet handler derfor ikke om at finde de rigtige opskrifter, men om at skabe rum for vedvarende refleksion, fælles læring og opmærksomhed på, hvad trivsel kræver på netop **vores skole** med netop **vores elever** og særlige vilkår og muligheder.

Sondringen mellem trivsel og trivselsarbejde er her vigtig, fordi den viser, at trivsel ikke kan produceres direkte. Der er ikke en målsætning, man kan tjekke af eller lykkes med én gang for alle. Det er en proces, der gennem trivselsarbejde leves og formes i skolens praksis – i relationer, rutiner, stemninger, ledelsesvalg og daglige samspil.

Dermed bliver trivselsarbejdet – ligesom trivsel – friktionsfyldt. Det er noget, man aldrig kan nå i mål med, og som hele tiden er i bevægelse. Ligesom trivsel risikerer trivselsarbejdet at blive idealiseret: som om der fandtes en tilstand af trivsel uden usikkerhed, konflikt eller ubehag – eller en skole, hvor alt bare gled, og hvor ‘møfferi’ og modstand fra eleverne ikke længere fandtes.

Vores forskning peger på, at trivselsarbejde ikke handler om at skabe en friktionsløs praksis, men om at skabe rammer og en kultur, der gør det muligt for lærere og ledere at stå sammen i møfferiet – og at se netop dette fælles arbejde som kernen i skolens liv.

Med dette som afsæt har vi udviklet en model for trivselsarbejdet – kredsløbsmodellen – som vi håber kan gøre det lettere at få øje på, hvad trivselsarbejde består af, og hvordan det kan udvikles på skolerne.

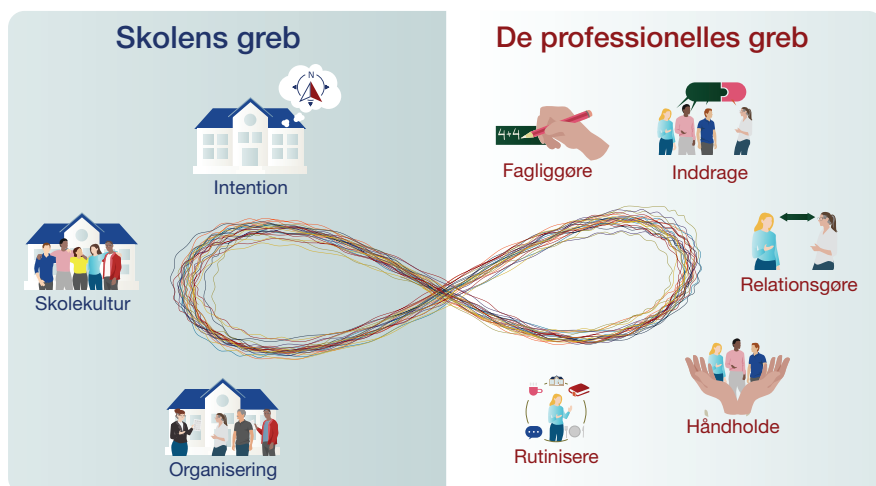
En model for trivselsarbejde

Vores analyser viser, at trivselsarbejdet består af forskellige former for greb, som adresserer både de mange mikrohandlinger og ‘møfferiet’ i hverdagen

– såvel som de mere strategiske og overordnede tiltag, der er med til at sætte rammerne for netop denne hverdag.

De greb, vi præsenterer her, er ikke noget, vi har opfundet. De er vokset frem af udviklingsarbejdet med skolerne – af det, vi har hørt lærerne tale om, set dem gøre i praksis og efterfølgende analyseret på tværs af data. Vores ambition har været at sætte ord på og synliggøre, hvad trivselsarbejdet konkret består af, og at samle disse erfaringer i en ramme, der kan understøtte refleksion og videre udvikling.

I alt fremanalyserer vi otte forskellige greb, som vi samler i modellen for trivselsarbejdets kredsløb.



Model B.1: Kredsløbsmodellen – en model for trivselsarbejde

Trivselsarbejdets kredsløb

Modellen viser, hvordan trivselsarbejde ikke er en lineær proces, men et kredsløb af forskellige greb, der griber ind i hinanden og gensidigt kan forbindes og forstærke hinanden.

Vi finder vi to former for greb:

- **Skolens rammesættende greb** handler om skolens retning, kultur, ledelse og organisering.

- **De professionelle hverdagsnære greb** handler om de professionelle konkrete praksisser i undervisningen, relationerne og hverdagen. Det er her, skolens rammesættende greb får liv og betydning i praksis.

Mellem de to former for greb lægges der, som modellen illustrerer, op til kontinuerlige bevægelser, hvor beslutninger omsættes til handling, og hvor erfaringer fra praksis bringes tilbage i skolens fælles refleksioner osv.

Men der lægges også i modellen op til forskellige former for rammesættende greb og forskellige hverdagsnære greb. Vi skal kort opsummere disse.

Trivselsarbejdets greb

Skolens rammesættende greb:

1. At forme intention og retning

At forme intention og retning handler om, hvordan skolen gør sin pædagogiske intention levende og meningsfuld for eleverne. Indsigter fra udviklingsarbejdet viser, at når eleverne tydeligt kan mærke, hvad skolen står for, og hvad det vil sige at være elev netop dér, understøttes trivsel gennem oplevelsen af tilhør og betydningsfuldhed. Det kræver, at skolens værdier og intentioner ikke blot formuleres, men leves – fra velkomsten ved døren til omgangsformer og undervisning. Erfaringerne peger dog på en grundlæggende forskydning: de fællesskaber, der tidligere bar skolens sociale og dannende formål, fungerer ikke længere på samme måde. Derfor må skolen i dag aktivt skabe nye rammer for socialisering og tilhør, som eleverne kan se sig selv i og som også knytter an til skolens formålsparagraffer.

2. At dyrke skolekultur og omgangsformer

Skolekultur og omgangsformer handler om skolens sociale liv. Både det planlagte (traditioner, aktiviteter) og det levede (stemningen, toner, hilseformer, humor, hverdagsinteraktioner). Erfaringer fra skolernes praksis viser, at trivsel styrkes, når skolekulturen rummer både det trygge og genkendelse - 'warm' - og det engagerende og identitetsskabende - 'cool'. Dette greb knytter sig særligt til tryghed og tilhør, fordi elevernes oplevelse af at være velkomne og anerkendte udgør en grundlæggende forudsætning for deltagelse. Samtidig viser erfaringerne, at skolekulturen kontinu-

erligt må skabes, fornyes og vedligeholdes, i takt med at elevgrupper og vilkår forandrer sig.

3. At ledelsesunderstøtte, organisere og muliggøre

At ledelsesunderstøtte, organisere og muliggøre handler om, hvordan skolens ledelse og organisering med afsæt i skolens intention skaber rammer, der gør trivselsarbejdet muligt og bæredygtigt. Praksis viser, at trivselsarbejde lykkes bedst, når ledelsen prioriterer ressourcer, struktur og fælles retning, så de professionelle hverdagsnære greb kan hænge sammen og få betydning. Når opgaven gøres kollektiv og understøttes ressourcemæssigt og organisatorisk, styrkes både engagement og vedholdenhed. Erfaringerne peger modsat også på, at trivselsarbejdet udfordres, når lærerne oplever at stå alene. Trivselsarbejdet rummer i den forstand risikoen for at lande hos lærerne som et uoverkommeligt arbejde, der tærer både på engagement og trivsel blandt lærerne.

De professionelle hverdagsnære greb:

1. At håndholde og slippe

At håndholde og slippe handler om at tage ansvar for at støtte eleverne ved skolestart og i forbindelse med andre overgange. Indsigterne fra praksis viser, at når studieretningsklasser starter op, ved skift til hovedforløb, nye grupper osv. er der behov for omsorg, rammer og tydelige forventninger, der kan skabe tryghed, kan der over tid åbnes for selvstændighed. Pointen er timing – altså at håndholdthed er afgørende på nogle tidspunkter og det modsatte på andre. Samtidig peger erfaringerne på et dilemma: lærerne oplever, at eleverne har brug for mere støtte end tidligere. Og eleverne oplever en øget utryghed i skolen. Den håndholdte indsats i starten og i overgangene er vigtig for at skabe denne tryghed, og når ikke det lykkes, er det vanskeligt for lærerne at slippe, og så skal der andre greb til.

2. At inddrage og løbende rådspørge

At inddrage og løbende rådspørge handler om, hvordan elevernes perspektiver og erfaringer bringes aktivt i spil i skolens hverdag. Vores forskning i praksis viser, at når elever oplever, at deres perspektiver tages alvorligt og anerkendes, eller at de kan påvirke undervisningen og fællesskabet, styrkes deres trivsel gennem oplevelser af betydnings-

fuldhed og tilhør. Inddragelse kan ske på mange måder og i mange grader: fra anerkendelser af elevernes perspektiver, til justeringer i undervisningen og mere formaliserede samarbejdsformer. Samtidig kræver inddragelsen, at lærere både tør give plads og fastholde retning. Giver læreren for meget ansvar fra sig, opleves det som at blive overladt til sig selv; styrer læreren for stramt, risikerer eleverne at miste engagementet. Udfordringen er at balancere, så eleverne oplever betydningsfuldhed uden at stå alene med ansvaret. For at opleve betydningsfuldhed behøver eleverne ikke nødvendigvis at få deres ønsker opfyldt – det afgørende er, at deres stemmer bliver hørt, taget seriøst og inddraget i skolens beslutninger og fællesskaber. Det er denne oplevelse af at være noget for nogen og at gøre en forskel, der styrker trivslen – også når kompromiser må indgås.

3. At fagliggøre trivselsarbejdet

At fagliggøre handler om at koble trivselsarbejdet til det faglige arbejde. I vores materiale ser vi, at lærere ofte taler om trivsel som noget, der ligger uden for selve undervisningen – som aktiviteter, relationelle tiltag eller særlige indsatser. Eleverne derimod forbinder deres trivsel tæt med det faglige arbejde: med måden, undervisningen tilrettelægges på, de didaktiske greb, der anvendes, og den livlighed og mening, som stoffet får. Det er i undervisningen, de bruger det meste af deres tid – og det er her, de oplever, om de lykkes, hører til og bliver mødt. Analyserne viser samtidig, at eleverne i høj grad drives af ønsket om at præstere, snarere end af faglig nysgerrighed og engagement – netop det, lærerne efterlyser. Her ligger en væsentlig spænding i trivselsarbejdet: lærerne efterlyser i vores materiale mere mestringsorientering, mens eleverne ofte er præstationsorienterede. Det gør det vanskeligt at mødes i det faglige, hvis ikke den samlede læringskultur understøtter både mestring og præstation. Når undervisningen forstås som en del af trivselsarbejdet – snarere end som en særskilt opgave – bliver det muligt både at få øje på det trivselsarbejde, der allerede finder sted i det daglige, og at opdage de potentialer, der ligger i de små mikrohandlinger og faglige greb. At fagliggøre trivsel handler således om at se det faglige og det relationelle som gensidigt forbundne dimensioner af skolens pædagogiske arbejde.

4. At relationsgøre og balancere lærerautoriteten

At arbejde med trivsel gennem at relationsgøre lærerautoriteten handler om at styrke lærernes autoritet gennem relationer – og dermed skabe undervisning og lærer-elev-forhold, der bygger på gensidighed, tillid og nærvær. Lærernes autoritet kommer af at vide mere end eleverne, af at være dem, der giver karakterer osv. Samtidig viser praksis os, at lærernes autoritet i høj grad opstår relationelt – som noget, der vokser ud af samspillet mellem lærerens faglige autoritet, og at læreren er nærværende sammen med eleverne. Dermed skabes grobund for trivselsdimensionerne tryghed, tilhør, betydningsfuldhed og mestring, og vi får således øje på vigtigheden af dette greb. Erfaringerne viser, at dette greb ikke er uden udfordringer. Mange lærere oplever, at kravene om følelsesmæssig tilstedeværelse kan blive grænseløse og udmattende, og at balancen mellem nærhed og professionel distance kan være svær at fastholde. Relationsgørelsen af autoriteten skal således understøttes af skolens rammesættende greb, altså kultur, organisering og ledelse.

5. At skabe rutiner og ritualer i skolens hverdag

At arbejde med trivsel gennem rutiner og ritualer handler ikke om at skabe flere faste mønstre i en i forvejen struktureret skolehverdag, men om at forme og bruge de eksisterende rutiner bevidst til at understøtte elevernes deltagelse og tryghed. Når rutiner og ritualer tilpasses praksis og de behov, der opstår i klassen, kan de give skolens liv en genkendelig rytme, som gør det lettere og tryggere for eleverne at være med. Rutiner og ritualer skal ikke forveksles med ensformighed – variation og genkendelighed kan sagtens sameksistere i skolen. I skolernes praksis viser de sig gennem gentagelser, der strukturerer skoledagen: måden, timerne begynder og slutter på, hvordan man samles, hilser eller siger farvel. Når sådanne rytmer fungerer, kan de bidrage til trivselsdimensionerne tryghed, tilhør og mestring – og samtidig aflaste lærerne, fordi færre ting skal forklares og forhandles hver gang.

Erfaringerne viser dog også, at rutiner og ritualer kan virke tomme eller ekskluderende, hvis de ikke løbende justeres med blik for elevernes oplevelser. Arbejdet handler derfor om at finde en balance mellem genkendelighed og fleksibilitet – så skolens rytme både skaber ro og giver plads til forskellighed og forandring.

Hvordan kan kredsløbsmodellen bruges i praksis?

Trivselskredsløbet, som samler alle disse greb, er udviklet som et refleksionsværktøj – ikke som et måleinstrument. Modellen giver et samlet overblik over, hvordan trivsel skabes i skolens hverdag gennem samspillet mellem skolens rammer og de professionelles handlinger.

Den kan bruges som udgangspunkt for samtaler og refleksion i lærer-teams, ledelser eller på pædagogiske dage, hvor man ønsker at få øje på, hvordan skolens kultur, organisering og praksis hænger sammen. Modellen hjælper med at stille spørgsmål som: hvordan arbejder vi med trivsel i det daglige? Hvad muliggør vores måde at organisere på – og hvad står i vejen?

Det, der kendetegner modellen, er dens dynamik: trivsel forstås ikke som et resultat, man kan opnå én gang for alle, men som noget, der hele tiden skabes i bevægelsen mellem rammer og handlinger. Trivselskredsløbet viser dermed, at trivselsarbejde er et fælles anliggende, der lever i skolens praksis – i relationer, rytmer, beslutninger og hverdagsliv.

Det er vores håb, at skoler ved hjælp af denne model og tænkning kan få inspiration til, hvordan man kan arbejde med i praksis på et erfarings- og vidensinformeret grundlag.

Når trivselsarbejdet rykker

Bogens samlede konklusion er, at trivsel ikke kan forstås som et mål i sig selv, men som et blik på skolens praksis – en prisme, der gør det muligt at se, hvordan skolens liv udfolder sig, og hvor det kalder på forandring. At arbejde med trivsel er med andre ord at arbejde med skolen selv.

Et bæredygtigt trivselsarbejde kræver, at der både skabes sammenhæng mellem de mange greb, vi har beskrevet i bogen, og løbende reflekteres over, hvordan de spiller sammen i praksis. De rammesættende initiativer på organisatorisk niveau og de professionelles hverdagsnære greb må hænge sammen, så trivselsarbejdet opleves som en fælles og vedvarende indsats – ikke som enkeltstående ad hoc-tiltag. Når forbindelsen mellem de forskellige tiltag og forståelser svækkes, bliver det vanskeligt at opleve, at noget faktisk **rykker sig**. Dette illustreres i følgende udgave af Kredsløbsmodellen:



Model B.2: Kredsløbsmodellen – når trivselsarbejdet ikke indgår i et kredsløb

Derfor må trivselsarbejde aldrig forstås som en **enkeltpersons opgave** alene, men altid ses i kontekst og samspil med de mange praksisser, der dagligt udfolder sig på en ungdomsuddannelse. Det er netop dette, vores model for trivselsarbejdets kredsløb søger at synliggøre: at trivsel skabes, når **forbindelserne** mellem skolens niveauer og handlinger holdes åbne og levende.

At bedrive skole i tiden betyder derfor, at skolen for at forløse sine formål nødvendigvis må forholde sig til samtidens ungdomsliv som et vilkår, der kalder på, at skolens pædagogiske greb og praksisser må forandre sig. Trivselsarbejdet bliver på den måde ikke blot et spørgsmål om at hjælpe unge til at få det bedre, men et fælles pædagogisk projekt: at skabe en skole, hvor elever og lærere kan høre til, yde, lære og være sammen – på måder, der giver mening i den tid, de lever i.

Vores bud på, hvad der er vigtigt at gribe til

At skabe og vedligeholde institutionelle fællesskaber og tryghed i en tid, hvor det ikke opstår af sig selv, men kræver aktivt pædagogisk og organisatorisk arbejde.

- At **styrke lærer-elev-relationerne som en bærende akse** – dér, hvor både det faglige og det sociale får liv, og hvor læreren kan være både retningsgivende og lydhør.
- At **forstå trivsel som et prisme** til at udvikle og fortolke skolens praksis – ikke som et mål i sig selv eller et spørgsmål, der alene handler om den enkelte elevs velbefindende.
- At **betragte trivselsarbejde som et fælles og vedvarende anliggende**, hvor ledelse, organisering og pædagogisk praksis væves sammen, og hvor intention, kultur og struktur tilsammen understøtter det hverdagsnære arbejde med trivsel.
- At **tage de professionelle hverdagsnære greb alvorligt** – det daglige pædagogiske møfferi – som er dér, hvor skolens rammesættende greb hele tiden bliver til og får konkret betydning.

I bogens Del IV findes en række refleksionsspørgsmål i forlængelse af hvert greb, der kan understøtte dette arbejde og hjælpe skoler på vej med at omsætte indsigterne fra denne undersøgelse til deres egen praksis.

Afsæt og teoretiske perspektiver

Del I

Kapitel 1

Trivsel som noget der gøres

I den offentlige debat brydes meningsdannere, interesseorganisationer og forskere om, hvad trivsel egentlig er, hvor mange unge der trives eller mistrives, og hvad årsagerne er. Senest har Trivselskommissionen anbefalet en 'tidssvarende pædagogisk praksis', som et af de væsentlige svar på, hvad der skal til for, at unge trives (Trivselskommissionen, u.å.). Denne bog lægger sig i kølvandet på anbefalingen om at fokusere på pædagogikken som en vej til trivsel. For hvordan kan man som skole, uddannelse eller lærer konkret gribe denne opfordring? Hvordan kan man som lærer styrke elevernes trivsel i undervisningen? Hvordan kan en skole som helhed understøtte fællesskaber og skabe rammer, hvor elever føler sig trygge og engagerede? Og hvordan kan man håndtere de situationer, hvor trivsel udfordres i klassen eller på tværs af uddannelsen? Det er spørgsmål som disse, vi tager fat på i denne bog.

I Center for Ungdomsforskning har vi i en årrække beskæftiget os med trivsel og mistrivsel i bred forstand. Med dette projekt har vi ønsket at komme et skridt tættere på og undersøge, hvordan arbejdet med trivsel faktisk foregår i praksis der, hvor unge tilbringer størstedelen af deres tid, nemlig i uddannelsessystemet.

Vi har villet ind i 'maskinrummet' på uddannelserne og se, hvordan trivsel **gøres** i hverdagen. For tydeligt at markere den væsentlige skellen mellem elevernes trivsel og det, der **gøres** for at styrke trivsel, introducerer vi betegnelsen **trivselsarbejde**, som også er bogens titel.

For mens debatten om trivsel buldrer derudad, arbejder lærere, ledere og elever nemlig på alle landets ungdomsuddannelser hver dag med at skabe et skoleliv, hvor unge kan lære og trives. Her handler det ikke om tal og årsager, men om alt det, man konkret gør i hverdagen – om de handlinger, strukturer og relationer, som tilsammen former elevernes muligheder for at have det godt.

Vi bevæger os ind i maskinrummet med en grundlæggende antagelse: at de lærere og ledere, der hver dag står med opgaven at skabe rammer for elevtrivsel – og de elever, hvis trivsel det hele handler om – besidder en særlig viden. De står midt i det hver dag, hvor mange tandhjul drejer samtidig. De ved, hvilke forudsætninger arbejdet kræver, og hvordan det i praksis bliver til i en hverdag præget af mange – og til tider modsatrettede – hensyn. Når vi her taler om maskinrummet, er det derfor både aktørernes egne erfaringer og de vilkår, de arbejder under. Vi ønsker at give læseren indblik i, hvordan disse dele tilsammen udgør trivselsarbejdets hverdag.

Med denne bog ønsker vi samtidig at bidrage til forskningsfeltet om unges trivsel ved at introducere trivselsarbejde som en ny analytisk åbning. Denne pointe uddyber vi i kapitel 2, hvor vi placerer vores tilgang i forhold til den eksisterende forskning.

Forskning gennem udviklingsarbejde på skoler

Med de ovenstående antagelser i bagagen kastede vi os ud i et udviklings- og forskningsprojekt: **Pædagogiske veje til bedre trivsel på ungdomsuddannelserne**. Projektet blev til i samarbejde med lærere, ledere og elever på ungdomsuddannelser, hvor vi sammen reflekterede over og afprøvede konkrete indsatser for at styrke elevernes trivsel.

Det hele startede med, at vi i foråret 2023 udsendte en åben invitation til alle ungdomsuddannelser i Danmark om at deltage i et forsknings- og udviklingsprojekt om trivsel sammen med os. I alt modtog vi 60 interesse-tilkendegivelser. Som led i interesselikendegivelsen skulle hver skole indsende et kort projektforslag, der beskrev en konkret trivselsindsats og indeholdt refleksioner over betydningen for eleverne – særligt dem i udsatte positioner – samt overvejelser om elevinddragelse og forankring. For at kunne etablere et tæt samarbejde udvalgte vi 14 af disse skoler, hvor vi samtidig bestræbte os på en bred repræsentation – små og store uddannelsesinstitutioner fra både land og by og fra de forskellige retninger

(STX, HF, HHX, HTX, EUX, VUC og EUD). En mere indgående beskrivelse af udvælgelsesprocessen findes i Del V, som du finder helt til sidst i bogen.

Som ordskyen her viser, kom skolerne med en bred vifte af idéer – både til proces og indhold – for hvordan man kan skabe, justere og afprøve konkrete trivselsindsatser.



I løbet af halvandet år, fra august 2023 til januar 2025, mødtes vi med omkring 70 lærere i tre forskningscirkler. I alt blev der afholdt 11 møder – heraf to fælles samlinger, hvor alle lærere deltog – og ni møder i de enkelte cirkler. Forskningscirklerne kan kort beskrives som samarbejdsfora, hvor

forskere og praktikere mødes jævnligt for at dele erfaringer, afprøve idéer og sammen undersøge et tema – i dette tilfælde trivsel.

Projektet tog afsæt i en aktionsforskningstilgang, hvor viden ikke blot skulle produceres om praksis – men i og med praksis. Denne tilgang blev styrende for hele projektet og har haft stor betydning for de indsigter, der præsenteres i bogen. Forskningscirklerne blev det sted, hvor trivselsarbejde kunne gøres til genstand for fælles refleksion, afprøvning og begrebsliggørelse. Her deltog lærerne ikke som informanter, men som medforskere med ansvar for at undersøge, afprøve og udvikle deres egne praksisser. Forskerne bidrog med analytiske perspektiver, som lærerne kunne spejle sig i, udfordre og videreudvikle. Dermed blev forskningscirklerne ikke et traditionelt efteruddannelsesforløb, men et fælles undersøgelsesrum, hvor erfaringer, teori og handling blev forbundet.

Denne måde at arbejde på gjorde det muligt at udvikle viden, der både er praksisnær og analytisk solid. Indsigterne i denne bog udspringer derfor ikke af distancerede observationer, men af et længerevarende samarbejde, hvor lærere og forskere sammen har undersøgt, hvordan trivsel forstås, praktiseres og forandres i skolernes hverdag.

Parallelt hermed gennemførte vi følgeforskning i form af interviews, observationer og spørgeskemaer på de deltagende ungdomsuddannelser. Tilsammen udgør dette materiale grundlaget for de analyser og indsigter, vi præsenterer i denne bog.

Hvad handler denne bog om?

Med denne bog operationaliserer vi begrebet **trivselsarbejde** og viser, hvordan det kan bruges til at forstå og udvikle skolers arbejde med trivsel. De måder, vi taler om og forstår trivsel som fænomen, har stor betydning for, hvordan man vurderer, hvornår nogen er i trivsel, og hvilke handlemuligheder fagprofessionelle ser for at styrke den. Derfor ser vi det som nødvendigt både at undersøge elevers og underviseres forhold til trivsel og at analysere det konkrete trivselsarbejde, der udføres i skolernes hverdag. Bogens særlige bidrag er dermed, at vi bruger trivselsarbejde som et **analytisk greb** – med afsæt i, hvordan elever og lærere selv taler om, forstår og handler i relation til trivsel. Med dette afsæt bevæger vi os væk fra at måle niveauer af trivsel eller at afgøre, hvem der trives, og hvem der mistrives, og

hen imod at forstå og udvikle det daglige, kontinuerlige arbejde, som lærere, ledere og elever på skolerne udfører for at skabe betingelser for trivsel.

Når vi taler om trivselsarbejde, mener vi altså de vedvarende handlinger og italesættelser, der former elevernes oplevelser af fællesskab, tilhør og mulighed for deltagelse i skolen. Der kan være mening i at skelne mellem **skolens trivselsarbejde** og **elevernes trivselsbestræbelser**. Skolens trivselsarbejde omfatter de pædagogiske og organisatoriske indsatser, som lærere, ledere og andre fagprofessionelle sætter i gang med et bevidst sigte på at styrke elevernes trivsel. Elevernes trivselsbestræbelser har en anden karakter. De er sjældent planlagte eller formaliserede, men udspiller sig i hverdagen, hvor eleverne gennem relationer, handlinger og små strategier forsøger at skabe plads til sig selv og hinanden og finde måder at høre til på i skolens sociale og faglige fællesskaber. Som Sørensen et al. (2024) påpeger, kan sådanne bestræbelser forstås som elevernes egne måder at **gøre** trivsel på – ofte mindre eksplicitte end lærernes, men ikke mindre betydningsfulde.

Denne bog udspringer, som nævnt, af et udviklingsarbejde i samarbejde med undervisere på 14 ungdomsuddannelser og bidrager med viden om, hvad der konkret og pædagogisk kan gøres for at understøtte trivsel og trivselsarbejde på skolerne. Derfor er **trivselsarbejde** i fokus. Samtidig fastholder vi elevernes medproducerende rolle: deres handlinger, modspil og medskabelse er en uomgængelig del af det, der former og forandrer trivselsarbejdet i hverdagen.

Vi håber, at begrebet trivselsarbejde kan give sprog og retning til det arbejde, som lærere og ledere allerede udfører, men som ofte forbliver usynligt i politiske debatter og organisatoriske strukturer. Samtidig giver det os som forskere et analytisk greb til at undersøge, hvordan trivsel ikke kun forstås, men også handles på i skolens komplekse hverdagsliv.

Opsummerende bygger vores undersøgelser på tre overordnede tilgange:

- For det første en **praksisteoretisk** forståelse af trivsel som noget, der skabes i og gennem hverdagspraksis. Praksisteorien inviterer os til at se på, hvad mennesker faktisk **gør** og **siger**, og hvordan disse handlinger indgår i relationer, strukturer og vaner, som tilsammen former skolens liv og elevernes trivselsvilkår.

- For det andet en **aktionsforskningstilgang**, hvor vi i samarbejde med lærere og skoler har undersøgt og udviklet konkrete trivselsindsatser. Her er formålet både at forstå, skubbe til og forandre praksis – med afsæt i deltagernes egne erfaringer og refleksioner.
- Endelig trækker vi på **ungdomsforskningens** blik på trivsel, hvor unges egne stemmer og oplevelser er centrale. Det giver os mulighed for at forstå, hvordan trivsel formes i mødet mellem unges livssituationer, skolens rammer og de sociale fællesskaber, de indgår i.

Med disse tre tilgange som afsæt stiller vi i denne bog følgende spørgsmål:

- Hvad forstår elever og lærere ved skoletrivsel – og hvordan oplever de, at det aktuelt står til på ungdomsuddannelserne?
- Hvordan omsættes forståelser af trivsel til konkrete handlinger i udviklingsprojektet – og hvilke erfaringer gjorde skoler, lærere og elever sig undervejs?
- Hvad kan vi lære af disse erfaringer, hvis vi vil understøtte trivsel og trivselsarbejde på ungdomsuddannelserne?

Vores ambition er således omfattende og bred, hvilket har den konsekvens, at forskelle mellem de ungdomsuddannelser, vi har arbejdet med, i et vist omfang fortøner sig, ligesom vores interesse for trivselsarbejde som et bredt fænomen gør, at vi generaliserer hen over elevgrupper, der ligesom uddannelsesretningerne er vidt forskellige på alle mulige parametre. Men fordi vi interesserer os for trivsel og for, hvordan trivsel gøres i skolens hverdag, retter vi blikket mod det, som eleverne og lærerne har til fælles: at de indgår i en skoledag med bestemte rytmer, krav, positioner og samværsformer. Det er i dette fælles hverdagslandskab, at trivselsvilkårene dagligt forhandles. Når det er sagt, har det været tydeligt for os, at specifikke skolars og uddannelsesretningers meget forskellige elevgrupper og kontekster spiller afgørende ind på, hvordan trivsel **gøres** – og hvordan der på skolerne tænkes, tales om og arbejdes med trivselsindsatser. Vores brug af de generaliserende betegnelser 'eleverne' og 'lærerne' udspringer derfor ikke af et ønske om at udviske forskellighed, men af et fokus på de mønstre og dynamikker, som opstår i det fælles skoleliv. På samme måde er de forandringer, der sker i det institutionelle og uddannelsesmæssige

landskab, netop nu hvor vi skriver denne bog, allerede med til at forme, hvordan der konkret arbejdes med trivsel på skolerne.

Ærindet med denne bog er imidlertid at få øje på, hvad der – inden for ungdomsuddannelsernes forskelligartede og foranderlige rammer – kan styrke trivsel. Vores sigte er at rette opmærksomheden mod, hvordan der kan skabes **bæredygtigt trivselsarbejde**: et arbejde, der både er muligt at fastholde i lærernes praksis og resonansfuldt i elevernes hverdagsliv.

Det er vores håb med denne bog, at den kan bidrage til at løfte forståelserne af, hvordan trivselsarbejde bliver til i en skolekontekst. Og helt konkret præsenterer vi i bogens afsluttende del en model for trivselsarbejdet – kredsløbsmodellen – som er tiltænkt skoler og lærere, der ønsker at kvalificere deres arbejde med trivsel. For som vi ser det på bagkant af arbejdet med denne bog, er vi lige dele imponerede over alt det gode, der gøres for unges trivsel på skolerne, og bekymrede over, at der også er meget trivselsarbejde, der opleves som utilstrækkeligheder hos den enkelte lærer såvel som elev. Og med det som en første pointe håber vi, at denne bog kan være med til at bidrage til arbejdet med at skabe forudsætninger for trivsel på de danske ungdomsuddannelser.

Læsevejledning

Denne bog kan du læse fra ende til anden – men du kan også springe rundt og dykke ned i de dele, der taler mest til dig.

I **Del I** har vi netop præsenteret formålet med udgivelsen. Herefter giver vi et overblik over de trivselsforståelser, der præger både praksis og forskning, og introducerer vores teoretiske udgangspunkt i praksisteori. Hensigten er at skabe gennemsigtighed omkring det blik, vi anlægger på trivsel og trivselsarbejde gennem bogen.

I **Del II** undersøger vi, hvordan lærere, ledere og elever forstår og italesætter trivsel og trivselsarbejde. Med afsæt i data fra spørgeskemaundersøgelser, forskningscirkler og fokusgruppeinterviews ser vi nærmere på, hvad henholdsvis lærere, ledere og elever fremhæver som betydningsfuldt for trivsel i en skolekontekst. Afslutningsvis løfter vi blikket og sætter disse forskellige perspektiver ind i en bredere forskningsmæssig ramme, som peger frem mod bogens tredje del.

I **Del III** retter vi blikket mod trivselsarbejde i praksis. Her undersøger vi, hvad lærere og skoler konkret gjorde, når de arbejdede med at fremme trivsel – og hvilke erfaringer de gjorde sig undervejs. Delen er struktureret i tre afsnit, der svarer til de strukturelle niveauer, som trivselsarbejdet i projektet har været rettet mod: skoleniveau, klasseniveau og gruppeniveau. Gennem to eksempler på hvert niveau inviterer vi læseren tæt på hverdagen i skolen og viser, hvordan trivselsarbejde udspiller sig i konkrete sammenhænge og situationer.

I **Del IV** samler vi trådene fra de tidligere dele og retter blikket mod, hvordan trivsel konkret gøres i skolernes hverdag. Med afsæt i skolernes praksis og fundene fra vores empiriske arbejde præsenterer vi tre rammesættende greb og fem hverdagsnære greb, der tilsammen udgør en model for trivselsarbejde på ungdomsuddannelserne. Modellen fungerer både som analytisk blik og som praktisk redskab, der kan bruges til at forstå, drøfte og udvikle trivselsarbejde. Kredsløbsmodellen har således til formål at understøtte og kvalificere skolernes trivselsarbejde – og bidrage til at gøre det mere bæredygtigt over tid.

I **Del V** vender vi blikket mod bogens forskningsdesign og metode. Her folder vi ud, hvordan undersøgelsen er blevet til – og hvordan de indsigter, der præsenteres gennem bogen, er forankret i dels et omfattende aktionsforskningsprojekt på 14 ungdomsuddannelser og dels en følgeforskningsdel. Det er også i denne del, at vi beskriver, hvordan vi har arbejdet med forskningscirkler, spørgeskemaer, interviews og observationer i tæt samspil med lærere, ledere og elever.

Fra individuel trivsel til trivselsarbejde i en pædagogisk kontekst

Det er næppe en overraskelse, at begrebet trivsel langt fra er entydigt. Indledningsvis er det derfor vigtigt at give et indblik i, hvordan vi i denne bog tilgår trivsel og trivselsarbejde, og hvilke forståelser vi bygger videre på.

Forståelsen af trivsel afhænger i høj grad af sammenhængen, det fokus, der anlægges, og de videnskabelige briller, man ser med. Som Simovska og Kousholt (2021) peger på, kan trivselsbegrebet spænde vidt: det kan forbindes med mental sundhed, fysisk velvære, velbefindende, tilfredshed, lykke eller livskvalitet i en bredere forstand – og hvert af disse begreber rummer forskellige og til tider modstridende perspektiver.

I denne indledende begrebsafklaring vender vi derfor blikket mod trivsel som begreb. Vi begynder bredt med forskellige forståelser af trivsel for at tegne et billede af de mange måder, begrebet cirkulerer på – både i den offentlige debat og i forskningen – og hvordan disse forståelser på forskellig vis får indflydelse i praksis, hvilket vi vender tilbage til senere i bogen. Derefter zoomer vi ind på skole- og uddannelseskonteksten og ser nærmere på tidligere forskning, der har beskæftiget sig med trivsel som en praksis. Til sidst introducerer vi de begreber fra et praksisteoretisk perspektiv, som har informeret vores analytiske arbejde.

Trivsel – et allestedsnærværende og mudret begreb

Trivsel er et begreb, som vanskeligt lader sig indkredse (Dodge et al., 2012). Det bruges i den offentlige debat, i forskning, i politiske dokumenter og i skolernes hverdag – men med meget forskellige betydninger. Netop fordi trivsel kan betyde så meget, er det et begreb, der både samler og forvirrer.

Hvordan trivsel forstås, afhænger i høj grad af 'øjnene', der ser på trivsel, ligesom spørgsmål om trivsel undersøges inden for alt fra uddannelsesvidenskab, sociologi og filosofi til pædagogik, økonomi og psykologi (McLeod & Wright, 2016). I forskningen og debatten ser vi eksempelvis flere fremtrædende positioner såsom disse:

- **(Positiv)psykologiske tilgange** forstår trivsel som et individuelt velbefindende, der kan måles og fremmes gennem bestemte indsatser eller kompetencer. Her er fokus på den enkeltes robusthed, resiliens, autenticitet og livstilfredshed (Cabanas & Illouz, 2019; Seligman et al., 2009).
- **Sundhedsfaglige perspektiver** kobler trivsel til mental og fysisk sundhed, ofte med vægt på risikofaktorer, forebyggelse og unges livsstil. I sådanne perspektiver forstås trivsel ofte som fraværet af lidelse og sygdom. Men WHO peger samtidig på, at mental sundhed ikke blot handler om fraværet af sygdom, men om "a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community" (WHO, 2025). Dog understreger dette perspektiv (mental) trivsel som en individuel tilstand, som noget der 'bor' inde i en person (Brinkmann et al., 2025).
- **Sociologiske og pædagogiske perspektiver** ser trivsel som noget, der skabes i fællesskaber, relationer og hverdagspraksisser – med blik for, hvordan sociale vilkår, kultur og institutionelle rammer former unges muligheder for at trives (se fx Katznelson et al., 2022; Brinkmann et al., 2025; Marschall & Thingstrup, 2019; Qvortrup & Lykkegaard, 2024).
- **Policy- og politologiske tilgange** behandler trivsel som et styringsredskab, hvor trivsel kobles til frafald, målinger og nationale målsætninger (McLeod & Wright, 2016).

Nogle af disse tilgange trækker på en naturvidenskabelig forståelsesramme, hvor trivsel behandles som et objektivt fænomen, der antages at kunne måles ud fra konkrete forhold. De faktorer, der anses for bestemmende for trivsel, kan være alt fra skærmbrug, søvn og relationer til boligforhold og økonomi. I denne tænkning er der et særligt fokus på at måle og beskrive trivsel primært gennem kvantitative undersøgelser, hvorved trivsel kan sammenlignes på tværs af kontekster, lande og regioner. Det bliver derfor centralt at have en klar og præcis definition af de komponenter, som antages at medvirke til trivsel, for på den måde at kunne måle effekter af indsatser og foretage sammenligninger (Marschall & Thingstrup, 2019). I forlængelse heraf rettes opmærksomheden ofte mod individets oplevelser, idet trivsel forstås som en tilstand, den enkelte enten er eller ikke er i.

Andre af disse tilgange trækker i højere grad på en sociokulturel og socialkonstruktivistisk forståelsesramme, hvor trivsel ikke forstås som noget, der er i individer, men som noget, der skabes relationelt og kontekstuel (Chapman, 2014; McLeod & Wright, 2016). Her ligger vægten på, at vores forståelse af trivsel altid er sprogligt formidlet og præget af de kulturelle og institutionelle kategorier, vi har til rådighed. Som Marschall og Thingstrup (2019) pointerer, vil enhver vurdering af, om et barn trives, bero på bestemte kulturelle og institutionelle forestillinger om, hvad trivsel er, og hvordan børn bør have det på forskellige tidspunkter i deres liv. Derfor får trivselsforståelser med disse blikke en mindre generaliserbar og mere kontekstbundet karakter. Det forstås som noget, der gøres og skabes i sociale sammenhænge og som derfor kan have mange former afhængigt af tid, sted og deltagere (Weisner, 2014; Nielsen & Hansen, 2021). Trivsel betragtes altså som en dynamisk størrelse, hvor det individuelle og det kollektive væves sammen snarere end adskilles.

Særligt i policy-orienterede og målingsbaserede tilgange – herunder i Børne- og Undervisningsministeriets trivselsmålinger – ses en udbredt praksis med at opdele trivsel i faglig, social og emotionel (eller mental) trivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025; Danmarks Evalueringsinstitut, 2023). Denne opdeling genfindes også i forskningen, hvor trivsel nogle gange forstås og undersøges som adskilte dimensioner knyttet til henholdsvis elevens læring, sociale liv og følelsesmæssige velbefindende

(Lykkegaard & Qvortrup, 2022). En sådan tredeling kan være analytisk nyttig, ikke mindst i kvantitative målinger, hvor trivsel bliver operationaliseret gennem variable, der tilskrives én bestemt dimension.

Samtidig rejser denne opdeling vigtige spørgsmål. I praksis glider de tre dimensioner ofte sammen og påvirker hinanden gensidigt – og i mange tilfælde er det netop samspillet mellem dem, der former, hvordan trivsel opleves og praktiseres. Som vi viser senere i bogen, har de greb, som lærere, ledere og elever forbinder med trivselsarbejde, sjældent en entydig placering i én af de tre kategorier, men virker snarere på tværs af dem.

Med disse forskellige tilgange som baggrundstæppe vælger vi i denne bog at stille skarpt på trivsel i en skole- og uddannelsessammenhæng. Skolen udgør ikke blot en vigtig hverdag for unge, men er også en særlig arena, hvor de forskellige tilgange til trivsel mødes og brydes.

På trods af de mange trivselsforståelser vi ser i forskningen, er det alligevel de kvantitative perspektiver, der overvejende har sat dagsordenen – både i forskningen og i den politiske debat – og som i dag præger skolernes arbejde med trivsel (Powell et al., 2018). Det kalder på en nærmere diskussion af de kritikpunkter, der er rejst mod denne målingslogik og de konsekvenser, den har og har haft i praksis.

Trivselsmålinger og deres kritik

Mange af de diskussioner om børn og unges trivsel, der fylder i dag, tager afsæt i trivselsmålinger, som viser forandringer i de forhold, der anses for at være afgørende for trivsel. I en dansk kontekst blev denne udvikling især tydelig fra omkring 2013, hvor nationale trivselsmålinger blev indført som en fast del af uddannelsespolitikken. Trivsel er i dag skrevet direkte ind i lovgivningen for både grundskole og ungdomsuddannelser og kobles til retningslinjer, opfølgning og årlige målinger af elevernes trivsel (LBK nr. 1003 af 28/08/2024; LBK nr. 989 af 27/08/2024). Dermed er trivsel blevet et eksplicit politisk anliggende og en del af skolernes styrings- og evalueringspraksis. Samtidig kan målingerne ses både som en måde, hvorpå elever får mulighed for at forholde sig til deres skoleliv, og som et redskab til at føre tilsyn med skolernes ansvar for elevernes trivsel (Simovska & Kousholt, 2021). På den måde giver trivselsmålingerne beslutningstagere, staten og offentligheden et indblik i, hvordan børn og unge trives i uddannelsessystemet, og hvordan skolerne varetager denne opgave.

For forskere og praktikere, der arbejder i en mere kvalitativ tradition og med et kontekstbundet trivselsbegreb, bliver det imidlertid afgørende at påpege, at sådanne målinger kan være vigtige, men samtidig ikke kan stå alene. Her rejser man bekymringer om, at trivsel – forstået snævert gennem en linse af specifikke faktorer og ofte opdelt i faglig, social og emotionel trivsel – risikerer at blive aflæst som individuelle problemer og mangler. Derved risikerer de sociale og institutionelle forudsætninger, der også former unges trivsel, at blive usynliggjort (Coffey, 2022; McLellan et al., 2022; Powell et al., 2018).

Derudover peger Simovska og Kousholt (2021) på risikoen for en udvikling henimod et 'tyrannisk trivselsbegreb'. Med dette menes, at når trivsel måles gennem særligt udvalgte parametre, får netop disse parametre en særlig vægt og værdi. Dermed kommer de til at fungere som normer og forskrifter for, hvordan unge bør have det, og hvordan et godt skoleliv bør se ud (jf. også Simovska & Primdahl, 2024). Denne normativitet hænger tæt sammen med en tendens til instrumentalisering: skolernes trivselsarbejde kan komme til at rette sig mod at levere tilfredsstillende resultater på målingerne, snarere end mod et bredere og vedvarende arbejde med at skabe anerkendende og trygge rammer for læring. Fordi målingerne ofte anvendes komparativt og kobles til spørgsmål om rekruttering, fastholdelse og skolernes overlevelse, forstærkes denne udvikling yderligere (Simovska & Kousholt, 2021, s. 57).

De nævnte kritikpunkter peger på de begrænsninger, der kan opstå, når trivsel forstås som noget, der alene kan måles og sammenlignes. Selvom trivselsmålinger kan bidrage med vigtige indsigter, risikerer de at overse de sociale, kulturelle og institutionelle betingelser, der også former unges trivsel – og disses komplekse samspil.

Trivsel i samspil med andre dagsordener på uddannelsesområdet

Ud over at være et særdeles mudret begreb har trivsel og forskning om trivsel i uddannelse berøringsflader med en række nært beslægtede felter. Diskussioner om inklusion, skoletilhør og -fravær kredser ofte om de samme spørgsmål som trivselsfeltet: hvordan skaber skolen mulighed for deltagelse, anerkendelse og fællesskab? Forskning i skolefravær peger eksempelvis på, at elevernes tilhør til skolen og oplevelse af støtte og in-

klusion har afgørende betydning for deres fremmøde. Som Goodenow og Grady (1993, s. 60) formulerer det, handler school belonging om "the extent to which [students] feel personally accepted, respected, and supported by others", og senere studier har vist, hvordan tilhør hænger tæt sammen med både læringsudbytte og motivation for at møde i skole (Alink et al., 2023; Cuervo & Wyn, 2014).

Også inklusionsforskningen tilbyder vigtige perspektiver, som ligger tæt op ad trivselsdiskurserne. Her argumenteres der for, at inklusion indebærer, at eleven bliver en værdsat del af et fællesskab – både socialt og fagligt (Haug, 2017). På den måde har inklusionsområdet gradvist transcenderet et snævert fokus på, hvor børn med 'særlige behov' befinder sig, og er i dag orienteret mod et bredere perspektiv på alle elevers ret til inkluderende fællesskaber (Nilsson, 2025). Inklusion forstås dermed som en vedvarende bestræbelse på at modvirke eksklusion og fremme alles mulighed for deltagelse, læring og tilhør (Ainscow, 2024). Også forskning i antidiskrimination, mobning, præstationskultur, didaktik og dannelse bidrager med vigtige perspektiver på unges vilkår for at have det godt i skolen i en bredere perspektiv (Björkman, 2025; Hansen, 2014; Hedegaard, 2024; Krogh, 2022; Moody, 2020).

De nævnte felter har det til fælles, at de – ligesom trivselsfeltet – beskæftiger sig med unges muligheder for at deltage, lære og høre til i skolen. På tværs af diskussionerne om fravær, inklusion, skoletilhør og diskrimination findes nemlig en fælles optagethed af, hvordan skolen understøtter eller hæmmer elevers adgang til fællesskaber, anerkendelse og deltagelse – begreber, som i den grad også optræder i trivselsdebatter og -forskning. Disse områder deler dermed et grundlæggende fokus på skolens praksisser som noget, der ikke kun former læring, men også livsførelse og tilhør.

Der er altså mange indgange til at forstå trivsel i en skolekontekst. Selvom de forskellige felter hver især bidrager med deres eget specifikke fokus, fremstår trivsel som et anliggende, der er centralt for uddannelsessystemets mange praksisser. Som Simovska og Primdahl (2024) påpeger, findes der en bred vifte af metodiske og teoretiske tilgange, men stadig begrænset viden om, hvordan trivsel arbejdes med i skolen set fra elevernes og lærernes perspektiv. Netop her ser vi et behov for mere empirisk-informeret teoriudvikling, som undersøger, hvordan trivsel dynamisk forhandles, (re)konfigureres og udføres i skolens sociale og materielle hverdags-

kontekster (McLellan et al., 2022). Når vi i denne bog lancerer begrebet **trivselsarbejde**, er det netop med sigte på at samle denne type indsigter i en analytisk strøm og skabe et begreb, der kan beskrive og tydeliggøre, hvordan trivsel gøres i praksis.

Veje til trivsel i uddannelse

Der findes en række studier, der – ligesom denne bog – har fokus på, hvad der konkret kan gøres i forhold til trivsel i skolen. To nyere danske eksempler er Nielsen og Hansen (2021) samt Simovska og Kousholt (2021). Nielsen og Hansen (2021) viser, hvordan elevers deltagelse i skolens fællesskaber formes gennem skolens strukturer og relationer – og ikke alene af individuelle egenskaber. De peger på, at trivselsindsatser med fordel kan rette sig mod det, de kalder de tre v'er: velvære, virke og vellidthed. Det indebærer dels at understøtte elevernes oplevelse af at høre til og føle sig tilpas (velvære), dels at skabe mulighed for aktiv deltagelse og mestring (virke) og endelig at arbejde med det sociale klima, så elever mødes med anerkendelse og oplever at være en del af et 'velfungerende vi' (vellidthed). I forlængelse heraf argumenterer Simovska og Kousholt (2021) for, at trivsel bliver til gennem skolens hverdagsliv og fællesskaber. De viser, hvordan trivselsfremmende arbejde i skolen med fordel kan tage udgangspunkt i et samarbejde mellem skolens professionelle og eleverne selv – fx når elever involveres i at undersøge, hvad trivsel er for dem, og hvordan skolen kan forandres. De peger samtidig på vigtigheden af tværprofessionelt samarbejde, herunder med PPR, når der skal arbejdes med trivsel i en bredere og mere kontekstnær forstand.

Opsamlende kan det siges, at trivsel bruges som samlebetegnelse for en lang række vidt forskellige vilkår, tilstande og forudsætninger – både individuelle og kollektive. Det behandles i forskningen og i praksis på mange måder: som en tilstand, en rettighed, et middel til at nå andre – ofte faglige – mål eller som en effekt af særlige interventioner (Cahill, 2015). På trods af de mange forsøg på at definere begrebet har det en flydende karakter. Som vi tidligere har beskrevet i en anden forskningspublikation, kan trivsel derfor minde om et stykke vådt sæbe: det smutter let mellem fingrene, når man forsøger at fastholde det (Katznelson et al., 2022).

I denne bog har vi ønsket at arbejde med en åben, praksisinformeret forståelse af (skole)trivsel for netop at blive klogere på, hvad der former

og indholdsudfylder begrebet i praksis. Vi søger derfor ikke at fastlægge én universel betydning, men undersøger derimod, hvordan trivsel bliver til og antager forskellige former i konkrete sammenhænge på ungdomsuddannelser. Dette arbejde bygger på en praksisteoretisk tilgang, som i samspil med udviklingsarbejdet har guidet vores fokus på **trivselsarbejde**.

Trivsel i et praksisteoretisk perspektiv

Med begrebet **trivselsarbejde** sætter vi ord på de handlinger, beslutninger og relationer, som lærere, elever og ledere hver dag bidrager med, og som tilsammen former mulighederne for at trives i skolen.

For at kunne undersøge dette har vi brug for en tilgang, der gør det muligt at se på, hvad mennesker faktisk gør og siger, og hvordan disse handlinger formes af sociale og materielle rammer. Her tilbyder praksisteori en særlig indgang. Den giver os et begrebsapparat til at indfange trivsel som noget, der hele tiden produceres og forhandles i skolens hverdagsliv.

Et praksisteoretisk perspektiv bygger på en lang tradition i samfundsvidenskaberne for at forstå menneskers sociale liv gennem de aktiviteter, de deltager i. Klassiske tænkere som Bourdieu, Giddens og Latour har på forskellig vis bidraget til at udvikle dette blik, og de seneste årtier er disse indsigter blevet samlet under betegnelsen **praksisteori** (Nicolini, 2012; Reckwitz, 2002).

Fælles for praksisteoriene er en insisteren på, at det sociale liv bedst kan forstås gennem de hverdagspraksisser, hvorigennem det udfolder sig (Reckwitz, 2002; Schatzki, 2001). En praksis kan kort forstås som et mønster af handlinger og udsagn, der gentages og hænger sammen i bestemte sammenhænge. Praksisser består af det, mennesker gør og siger i hverdagen, og som samtidig organiseres af kulturelle diskurser, materielle forhold og sociale strukturer, der sætter rammerne for, hvad der kan lade sig gøre (Kemmis et al., 2014). Når elever slår op i bogen på side 3, hilser på hinanden i starten af timen eller indgår i gruppearbejde, deltager de dermed i en undervisningspraksis, som følger en slags drejebog, udviklet gennem gentagelser af lignende situationer over tid.

Praksisteoretiske perspektiver lægger vægt på et dobbelt blik: på den ene side er menneskers handlemuligheder bundet til historisk forankre-

de strukturer og dominerende normer. På den anden side er aktører også kreative og kan i deres hverdagspraksisser udfordre rammerne, skabe ny mening og forandre de fællesskaber, de er en del af (Buch & Elkjær, 2015). Dette dobbelte blik er særlig relevant i en uddannelseskontekst. Ungdomsuddannelserne er præget af normer, forventninger og strukturelle rammer – fra lovgivning og økonomi til fysiske betingelser. Men i hverdagens mange interaktioner kan lærere, elever og ledere både være bundet af disse rammer og samtidig skubbe til og forandre dem – og på den måde skabe nye måder at gøre uddannelsen meningsfuld.

Når vi ser nærmere på hverdagen på ungdomsuddannelserne, handler det derfor om at få øje på de små skub og justeringer, som former elevernes oplevelser af at høre til og trives. Hvilke fortællinger om uddannelse og trivsel cirkulerer i hverdagen? Hvilke handlinger kobles til trivsel i praksis? Og hvilke magtrelationer, konflikter og interesser opstår og tager form i disse processer? Det er netop denne type hverdagslige dynamikker, som praksisteorien gør os i stand til at undersøge og forstå.

Kemmis' praksisarkitektur

For at udfolde, hvordan trivselsarbejde formes i skolernes hverdag, trækker vi på Stephen Kemmis og kollegers begreb om *praksisarkitektur* (Kemmis et al., 2014). Her forstås praksisser som indlejret i tre gensidigt forbundne dimensioner: de **kulturelt-diskursive**, de **materielt-økonomiske** og de **socio-politiske** forhold. Disse dimensioner sætter rammerne for, hvad der kan siges og gøres, og hvordan man kan forholde sig til hinanden og sine omgivelser i en praksis – og dermed også for, hvordan trivsel kan gøres.

- **Det sagte – kulturelt-diskursive forhold**

De kulturelt-diskursive forhold handler om de normer, værdier og fortællinger, som former, hvad der kan siges, og hvilken mening sproget får. I skolen kan det fx ses, når en lærer siger: "Her i klassen hjælper vi hinanden, hvis nogen har svært ved opgaverne." Udsagnet trækker på en diskurs om samarbejde og hjælpsomhed, der rammesætter, hvordan eleverne kan tale om og praktisere hjælp. Samtidig begrænses andre fortællinger, fx om konkurrence eller individualisme. Elevernes svar og handlinger – om de tilbyder hjælp eller ej – er med til at forhandle og (re)-produ-

cere klassens værdier. I relation til trivsel viser det, hvordan sproget hele tiden åbner og lukker muligheder for fællesskab og støtte.

- **Det gjorde – materielt-økonomiske forhold**

De materielt-økonomiske forhold dækker over de fysiske, teknologiske og økonomiske rammer, som gør bestemte handlinger mulige – eller vanskelige – i skolens hverdag. Det kan være alt fra klasselokalets indretning til skolens ressourcer og lærernes arbejdstid. Lærerne i vores projekt peger særligt på, hvordan mangel på tid udfordrer både muligheden for at arbejde systematisk med trivsel og for at fastholde indsatser over tid. Uden tid til koordinering og fælles refleksion bliver trivselsarbejdet ofte fragmenteret. Her viser praksisarkitekturen, at selv konkrete handlinger i undervisningen – fx lærerens relationsarbejde i en klasse – altid må forstås i lyset af de ressourcer og begrænsninger, der præger skolen.

- **Relationer – socio-politiske forhold**

De socio-politiske forhold handler om de sociale og politiske strukturer og magtforhold, som præger relationerne mellem mennesker. Det kan være relationen mellem elever og lærere i det daglige, men også hvordan reformer og politiske beslutninger forandrer skolens betingelser. Når eksempelvis nye prøveformer indføres, kan det skabe nye forventninger og spændinger: lærere kan opleve sig tvunget til at indtage en mere kontrollerende rolle, mens eleverne mærker øget pres eller usikkerhed. Sådanne ændringer påvirker relationerne direkte og får betydning for, hvordan trivsel gøres i hverdagen.

Det er dette praksisteoretiske udgangspunkt, som leder os til denne bogs fokus på **trivselsarbejde**. Som beskrevet i bogens indledning forstår vi trivselsarbejde som de vedvarende handlinger og italesættelser, der former elevernes oplevelser af at trives i skolen. Med Kemmis' praksisarkitektur bliver det tydeligt, at disse handlinger og italesættelser altid formes i spændingsfeltet mellem kulturelle diskurser, materielle rammer og politiske beslutninger. Det er i dette krydsfelt, at skolernes hverdagspraksisser – og dermed elevernes muligheder for trivsel – hele tiden bliver til og forandres.

Opsamling

I dette kapitel har vi præsenteret en række centrale tilgange til og forståelser af trivsel i en uddannelseskontekst – fra de mere kvantitativt orienterede målingsperspektiver til kontekstnære og relationsbaserede forståelser. Vi har samtidig vist, hvordan trivsel overlapper med beslægtede felter som inklusion, skolefravær og skoletilhør, og hvordan forskningen på tværs af disse områder kredser om unges deltagelse, anerkendelse og mulighed for at være en del af meningsfulde fællesskaber.

Vi har også her til sidst præsenteret vores praksisteoretiske udgangspunkt for at gå til trivselsfeltet med begrebet **trivselsarbejde**. Ved at anlægge dette blik kan vi synliggøre, at trivselsarbejde ikke alene er et spørgsmål om den enkelte lærers indsats, men et dynamisk samspil mellem forståelser, handlinger og strukturer – fra det individuelle plan og helt op på samfundsniveau. Med vores fokus på **trivselsarbejde** åbner vi i denne bog for et nyt analytisk felt: i stedet for at spørge, hvad trivsel er, undersøger vi, hvordan trivsel gøres – og hvordan denne gøren formes og forhandles i praksis.

I det følgende uddyber vi, hvordan bogen er bygget op, og derefter retter vi i Del II blikket mod selve trivslen som fænomen – og de forståelser, der cirkulerer blandt elever, lærere og ledere. Disse forståelser udgør det afsæt, hvorfra trivselsarbejdet i praksis tager form.

Forståelser af trivsel og trivselsudfordringer



Del II

Indledning

Selv om denne bogs hovedformål er at undersøge trivselsarbejde, begynder vi her i Del II med at rette blikket mod selve trivsel som fænomen – og de trivselsforståelser, der cirkulerer blandt elever, lærere og ledere.

Med afsæt i et praksisteoretisk perspektiv ser vi disse forståelser som afgørende for, hvordan trivselsarbejde konkret tager form i skolens hverdag: hvad opfattes som vigtige problemer? Hvilke handlinger sættes i gang? Og hvordan forstås succeser og tilbageslag? Forståelser af trivsel er således ikke blot ord – de bliver organiserende for den måde, trivselsarbejde konkret udfolder sig på i praksis.

Del II består af fire kapitler: først et kapitel om lærernes og ledernes perspektiver, dernæst et kapitel om elevernes, efterfulgt af et kapitel, hvor vi bringer de to perspektiver i spil med hinanden. Det afsluttende kapitel trækker trådene videre fra de konkrete udsagn og sætter dem ind i et ungdomssociologisk perspektiv. Her viser vi, hvordan de mønstre, der tegner sig i materialet, kobler sig til bredere samfundstendenser. Alle fire kapitler tager afsæt i vores undersøgelsesspørgsmål (se kapitel 1), men læseren vil opleve forskelle i fremstillingen – særligt mellem kapitel 3 og 4 – da de bygger på forskellige typer af data. Dette uddyber vi i de enkelte kapitler.

Kapitel 3

Lærere og lederes forståelser af trivsel og trivselsudfordringer

I dette kapitel undersøger vi, hvordan lærere og ledere forstår trivsel, som det kommer til udtryk på tværs af vores forskellige datakilder. Kapitlet bygger på et samspil mellem flere typer materiale: spørgeskemaundersøgelsen giver et samlet overblik over læreres og lederes vurderinger, interestilkendegivelserne viser skolernes egne visioner for trivselsarbejdet, og data fra forskningscirklerne uddyber og nuancerer billedet.

På den baggrund har vi organiseret materialet i en række temaer, der afspejler de mønstre, som træder frem på tværs af de forskellige kilder. De metodiske detaljer præsenteres mere indgående i Del V.

Overordnet finder vi, at lærere og ledere på den ene side oplever, at deres elever generelt trives. 94 % af lederne og 87 % af underviserne i vores spørgeskemaundersøgelse er helt eller delvist enige i, at deres elever trives og har det godt. Samtidig oplever de, at trivselsudfordringerne er stigende: 75 % af underviserne og 91 % af lederne erklærer sig helt eller delvist enige i, at en stadig større gruppe elever kæmper med trivslen. Derudover er 89 % af underviserne og 91 % af lederne enige i, at trivselsproblemer påvirker elevernes deltagelse – både i undervisningen og i skolens bredere aktiviteter.

Samlet set tegner der sig et billede af, at trivsel – på trods af en oplevelse af generelt velfungerende elevgrupper – opfattes som en væsentlig og presserende dagsorden for ungdomsuddannelserne. I løbet af kapitlet bliver det tydeligt, at trivsel i læreres og lederes optik ikke kan indfanges af én entydig definition, men snarere kobler sig til en række klassiske pæ-

dagogiske områder: sociale fællesskaber, fagligt engagement, motivation, tryghed og strukturelle rammer.

Lederperspektivet indgår udelukkende i spørgeskemaundersøgelsen. Da kapitlets formål ikke er at sammenligne lærere og ledere, behandles de her som en samlet gruppe. Lærernes perspektiver er dog langt stærkere repræsenteret i det samlede materiale, og analysen tager derfor primært afsæt i deres erfaringer.

Kapitlet er bygget op om følgende temaer, som kommer fra vores tematiserende analyser af data:

Lærerne og lederne

- Uddannelsesparathed og robusthed
- Faglige og sociale fællesskaber
- Engagement og motivation
- Tryghed
- Vilkår og rammer



Model A.2: Trivselsmodellen – dimensioner i lærernes og ledernes trivselsforståelser

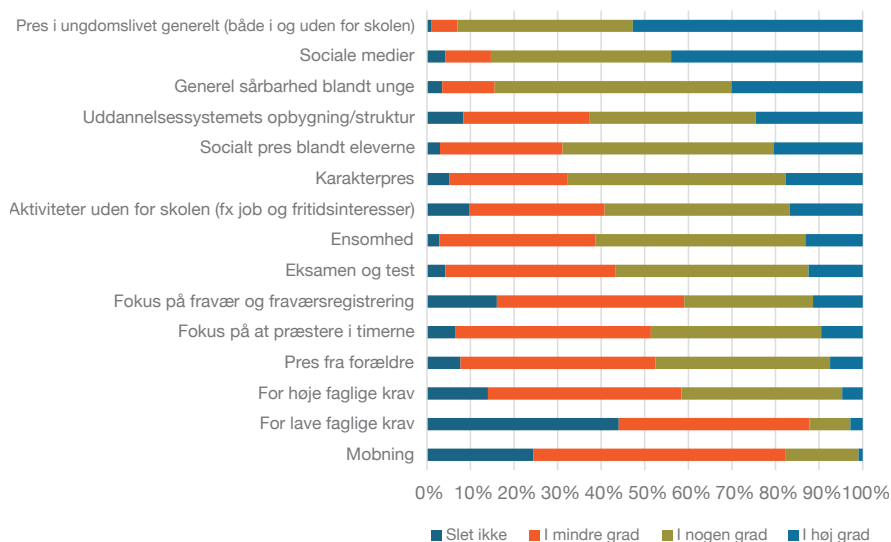
At være uddannelsesparat og robust

Lærere og ledere fremhæver ofte **uddannelsesparathed** og **robusthed** som centrale dimensioner af trivsel på ungdomsuddannelserne. Trivsel handler her ikke kun om, hvordan eleverne har det socialt og fagligt, men også om deres evne til at aflæse og imødekomme de krav og forventninger, der følger med livet som elev. Elever, der forstår spillereglerne, tager ansvar og agerer selvstændigt i hverdagen, opleves som bedre rustet til at finde sig til rette – og dermed også til at trives. At trives betyder i denne forståelse både at kunne håndtere pres og modgang uden at miste fodfæstet og at leve op til det, lærere og ledere ser som kernen i uddannelsesparathed: evnen til at tage ansvar, strukturere sin hverdag og navigere selvstændigt i uddannelseslivets krav.

Samtidig med at dette ideal fremhæves som centralt, peger mange på, at elevgruppen har forandret sig. Lærere og ledere fortæller, at de i stigende grad møder 'nye elevtyper' og oplever, at ungdomslivets kompleksitet i højere grad presser sig ind i skolens rum. De beskriver elever, der er mindre 'klare' til at træde ind i den selvstændige del af uddannelseslivet, og som har brug for en mere tydelig **indsocialisering** i skolens normer og rytmer. Som nogle lærere udtrykker det, har eleverne brug for 'korkbælte' – eller 'et kørekort til at gå i skole' – for at kunne indgå i hverdagen på ungdomsuddannelserne.

Derudover peger mange på, at eleverne i dag fremstår mere sårbare – både mentalt og socialt. Lærerne forbinder denne sårbarhed med et øget pres i ungdomslivet, hvor konstante udefrakrav, sociale medier og forventninger om at præstere – både i og uden for skolen – i stigende grad påvirker elevernes trivsel og skaber udfordringer i hverdagen.

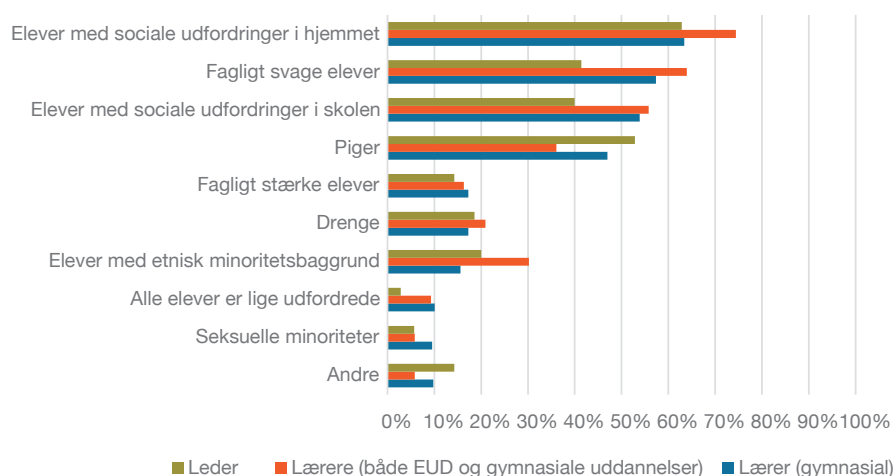
I spørgeskemaet blev lærere og ledere bedt om at vurdere, i hvilken grad de mener, at trivselsudfordringer blandt elever hænger sammen med en række forskellige faktorer. Deres samlede vurderinger fremgår af grafen nedenfor.



Figur 1: Årsager til elevers trivselsudfordringer ifølge lærere og ledere

Note. N = 425; spørgsmålet lød: I hvilken grad vurderer du, at de trivselsmæssige udfordringer, du møder blandt dine elever, hænger sammen med ... (angiv gerne flere svar)?

Figuren viser, at lærernes forklaringer på trivselsudfordringer i høj grad knytter sig til bredere tendenser i ungdomslivet – som præstationspres, sociale medier og en oplevelse af øget sårbarhed blandt unge. Samtidig peger mange også på unges generelle livsvilkår og karaktertræk som væsentlige forklaringer. Men lærernes opmærksomhed retter sig ikke kun mod ungdomsgruppen som helhed. Flere fremhæver også enkelte elever eller bestemte elevgrupper som særligt udfordrede i forhold til trivsel. Nedenfor præsenteres et overblik over de elevgrupper, som lærere og ledere især peger på i deres beskrivelser af trivselsudfordringer.



Figur 2: Elevgrupper med trivselsudfordringer ifølge lærere og ledere

Note. N = 503; spørgsmålet lød: Hvilke grupper af elever oplever du er særligt udfordrede, hvad angår trivsel i skolen (angiv gerne flere svar)?

Her bliver billedet mere broget, og der tegner sig væsentlige forskelle mellem skoleformerne. Alligevel træder én gruppe markant frem for særligt lærernes vedkommende: elever med sociale udfordringer i hjemmet – altså udfordringer, der ligger uden for skolens direkte rækkevidde.

Blandt de lærere og ledere, der har angivet ”andet” i deres besvarelse, nævner de fleste unge med psykiske udfordringer og/eller diagnoser som en særlig gruppe.

Opsamlende ser vi, at lærere og ledere i høj grad knytter trivsel til elevernes evne til at håndtere de rammer, forventninger og krav, som møder

dem, når de træder ind i ungdomsuddannelserne. Trivsel forstås altså ikke kun som et spørgsmål om elevernes mentale velbefindende, men også som et udtryk for, hvordan de formår at indgå i skolens sociale og faglige fællesskaber – og dermed også som noget, der knytter an til skolens opgave og formål.

Det kvantitative datamateriale peger samtidig på, at lærere og ledere både ser trivsel som forankret i ungdomsgenerationens vilkår – herunder præstationspres, sociale medier og sårbarhed – og som relateret til specifikke elevgrupper. Elever med sociale udfordringer i hjemmet og elever med psykiske vanskeligheder eller diagnoser fremhæves som særligt sårbare.

I dette perspektiv bliver trivsel noget, der skal arbejdes med i samklang med de vilkår, som ungdomslivet sætter. Det bidrager til en oplevelse blandt lærere og ledere af, at arbejdet med trivsel er blevet mere komplekst og uforudsigeligt.

At være en del af sociale og faglige fællesskaber

Et andet centralt tema i læreres og lederes beskrivelser af trivsel handler om elevernes deltagelse i sociale og faglige fællesskaber – både de brede skolefællesskaber og de mere nære klasse- og holdfællesskaber. Ifølge både lærere og ledere er netop disse fællesskaber afgørende for, at eleverne kan trives. Det er i mødet med andre – i det at være en del af noget større, at dele undervisning og hverdag – at eleverne både får bedre betingelser for læring og oplever glæden ved at gå på en ungdomsuddannelse.

Flere kobler trivsel direkte til generelle aspekter ved et ungdomsliv: at få venner, have det sjovt og føle sig som del af et større fællesskab, der rækker ud over de enkelte selvvalgte relationer. Uddannelsen forstås i lærernes perspektiv her ikke kun som en faglig rejse, men også som en social dannelsesproces, hvor man indgår i et forpligtende fællesskab.

Men netop disse fællesskaber – både de sociale og faglige – opleves i stigende grad som udfordrede. Flere lærere og ledere peger på en ændret elevkultur, hvor det sociale engagement ikke længere er en selvfølge. Nogle kobler udviklingen til efterdønningerne fra COVID-19, mens andre ser den som del af en bredere tendens.

I praksis oplever mange, at eleverne i mindre grad prioriterer de sociale aktiviteter på skolen. Et stigende antal elever beskrives som mere

tilbageholdende – og i nogle tilfælde uinteresserede – i at lære hinanden at kende på tværs af klasser, årgange og uddannelser. De deltager ikke i fester eller sociale arrangementer med samme selvfølgelighed som tidligere, og aktiviteter uden for skemalagt tid er blevet sværere at stable på benene, medmindre de tæller som fravær.

Flere lærere i vores undersøgelse udtrykker bekymring over denne udvikling. De oplever, at hverdagen mangler den sociale lim, som tidligere bandt eleverne sammen – og som de betragter som helt central for det, ungdomsuddannelsen kan og skal. Som en lærer på en HF-uddannelse formulerer det med deres faglige og sociale opgave:

Vi [lærerne] bliver ved med at prøve at skabe et fællesskab – et, der minder om det, vi selv havde, da vi gik på gymnasiet. Og vi forstår ikke, hvorfor eleverne ikke vil det. Det er så synd for dem, at de ikke får de oplevelser. (Lærer, HF)

Vender vi blikket fra de sociale til de faglige fællesskaber, tegner der sig et beslægtet billede: flere lærere fortæller om klassedynamikker, hvor eleverne ofte er fastlåste i, hvem de vil arbejde sammen med – hvis de overhovedet ønsker at samarbejde. En stigende del af eleverne foretrækker at arbejde individuelt og udvikler aktive strategier for at undgå samarbejde og kollektiv opgaveløsning. Det udfordrer især gruppearbejdet, som i nogle tilfælde bliver en anledning til at trække sig, gemme sig eller engagere sig i ikkefaglige aktiviteter.

Der er selvsagt ikke tale om et entydigt billede, der gælder alle elever, klasser og årgange. Men flere oplever en generel forskydning i retning af en mere individualiseret tilgang til undervisningen – og et faldende engagement i det faglige fællesskab. Det gør det vanskeligere at bruge klasseundervisning eller gruppearbejde som redskaber til at inkludere elever med svage faglige eller sociale bånd – selv om netop sådanne fællesskaber ifølge lærerne har potentiale til at styrke trivslen for de mest udsatte.

Ifølge lærerne og lederne er denne tendens nemlig særligt udfordrende for fagligt svage elever og for elever med sociale vanskeligheder, som i forvejen kæmper med trivsel – som også vist i figur 2 (se s. 56). De fortæller, hvordan det i nogle tilfælde fører til både faglige og sociale nederlag,

når elever ikke inkluderes i opgaveløsningen eller ikke anses som attraktive samarbejdspartnere af deres klassekammerater.

Samlet set oplever lærere og ledere, at der ligger en væsentlig – og til tider udmattende – pædagogisk opgave i at få både de sociale og faglige fællesskaber til at fungere. Det handler ikke kun om at understøtte den enkelte elevs trivsel, men også om at fremme den faglige og sociale dannelsesproces, som ungdomsuddannelserne forventes at rumme. Der er bred enighed om, at uddannelserne – i forskellige former og grader – er afhængige af velfungerende fællesskaber for at lykkes med deres opgave.

At være engageret, motiveret og drivende

Set fra lærernes perspektiv er elevernes eget engagement og initiativ i deres skoleliv en væsentlig del af deres trivsel og af den dannelsesproces mod medborgerskab, som uddannelserne også retter sig mod. Lever, der trives, er således ifølge lærerne elever, der deltager i de faglige og sociale fællesskaber og som er optaget af også at blive drivende for disse.

Samtidig fortæller mange om et manglende drive blandt eleverne til selv at sætte aktiviteter i gang eller deltage i dem. En lærer beskriver, med et glimt i øjet, at det indimellem føles som 'landets dyreste SFO'. Oplevelsen er her sat på spidsen, men udtrykker samtidig, at lærerne vurderer, at eleverne skal hjælpes mere, end lærerne har været vant til. Dette forstærkes ifølge en del af lærerne af den samme tendens til manglende selvhjulpenhed. Flere taler i denne forbindelse om, at mange elever har forældre, der gør meget for dem, og/eller har været på efterskole og er blevet vant til, at der er et planlagt socialt program, som kører hele tiden, og som man kan melde sig ind og ud af.

At føle sig tryk fagligt og socialt

Tæt koblet til elevernes trivsel og deltagelse i fællesskaber er – ifølge både lærere og ledere – deres oplevelse af tryk, både fagligt og socialt. Tryk ses som en grundlæggende forudsætning for, at elever engagerer sig i undervisningen og deltager aktivt i skolens sociale liv – både i og uden for

klassen. Særligt i forskningscirklerne og i skolernes egne begrundelser for at arbejde med trivsel bliver netop tryghed løftet frem som et nøglepunkt: det er ikke muligt at arbejde med trivsel uden at arbejde med tryghed – hverken fagligt eller socialt.

Lærerne beskriver, at mange klasserum er præget af en grundlæggende utryghed mellem eleverne. En klasse fungerer dermed ikke automatisk som en tryk base for eleverne – selv om det pædagogisk netop er det, man forventer af et klassefællesskab. De fortæller om, at der kan være undervisningstimer præget af larmende tavshed: situationer, hvor ingen har lyst til at sige noget højt, og hvor det at stille sig frem foran klassen kan føles som at stå foran en dommer og risikere at blive dømt. En lærer kalder det en "judgy" bedømmelseskultur. En anden beskriver det som frygten for at lide "et fagligt ansigtstab".

Ifølge lærerne bærer mange elever i dag på et stærkt udefra-blik – et indre vurderende blik, hvor de hele tiden ser sig selv gennem andres øjne og spørger, om de er gode nok. "Det brænder sig fast i dem," som en lærer formulerer det. Flere kobler denne selvkritiske opmærksomhed til et usundt præstationspres i klasserne, hvor der også i gruppearbejdet kan opstå drilleri, hvis en elev ikke lever op til de andres faglige niveau. I nogle klasser gør dette det næsten umuligt at skabe aktiv deltagelse i den faglige dialog på tværs. Den sociale og faglige tryghed er simpelthen for skrøbelig til, at eleverne tør engagere sig.

Selv om aktiv deltagelse opfattes som afgørende for både undervisning og fællesskab, oplever lærerne, at det ofte kan være svært at få hul igennem til eleverne – og dermed etablere det klassefællesskab, som kunne løsne den anspændte stemning. Trivsel forstås her som tæt forbundet med elevernes mod på at deltage og med den stemning, der skabes i klasserummet: er der plads til at tale, til at fejle, til at være sig selv?

Flere lærere peger på, at netop trygheden til at deltage kan være skrøbelig – og svær at sætte på formel. Der findes både klasser, hvor fællesskabet fungerer, og hvor trygheden er høj, og klasser, hvor utrygheden sætter sig tungt. Nogle gange ændrer det sig over tid – og nogle gange kan det ikke forklares, hvorfor det går i den ene eller den anden retning. Her træder en forståelse af trivsel frem som noget situeret og relationelt, men også som noget delvist uden for lærerens kontrol.

Særligt deltagere i udviklingsprojektet, der kommer fra HF og VUC, beskriver en trivselsudfordring knyttet til konfliktniveau og omgangstone. Nogle lærere oplever, at tolerancen for forskellighed er lav, og at der er opstået et snævert normalitetsbegreb, defineret af de stærke i klassen. Trivsel bliver i dette perspektiv forbundet med retten til at være anderledes – eller omvendt: med frygten for at stikke ud. Det betyder, at nogle elever – særligt de mere udsatte – ikke føler, de kan passe ind, og at det i værste fald fører til eksklusion eller endda mobning. På nogle skoler fortalte lærerne, at især elever fra minoritetsgrupper befinder sig i sårbare sociale positioner, hvor det kan være vanskeligt både at passe ind og at undgå negativ opmærksomhed.

På de deltagende STX-uddannelser fremstår utrygheden i nogle tilfælde mere subtil – som et vedvarende, men udefineret spændingsfelt mellem eleverne. I dette spændingsfelt er der stor opmærksomhed på egen sociale position og en kritisk vurdering af sig selv og andre, som lader til at danne bagtæppe for hverdagsinteraktioner i de faglige såvel som sociale fællesskaber. Det understreger, at trivsel ikke kun forstås som noget, der handler om synlige konflikter, men også om det usagte og stemningen i rummet.

Samlet set er der blandt lærerne en udbredt forståelse af, at trivsel hænger tæt sammen med skolens sociale organisering: klasser, grupper og hele skolefællesskabet. Tryghed i disse rammer ses som en forudsætning for både læring og deltagelse.

At have gode vilkår og rammer i uddannelsessystemet

For lærere og ledere er det tydeligt, at elevernes trivsel ikke alene afhænger af relationer eller individuelle ressourcer – men også formes af de strukturelle vilkår, som uddannelsessystemet sætter. Trivsel forstås i dette perspektiv som noget, der er betinget af rammerne for undervisningen: klassestørrelser, tid, ressourcer, karakterpres og pensumkrav nævnes igen og igen som faktorer, der har direkte betydning for elevernes mulighed for at trives.

Flere lærere beskriver, hvordan netop disse vilkår ofte opleves som barrierer for trivselsarbejdet. Der mangler tid og ressourcer til at tage hånd om elever, der mistrives, og et stramt pensum kombineret med eksamenskrav lægger et konstant pres på undervisningen. De faglige mål er så udspændte,

at det kan være svært at få tid til at fokusere på andet end de indholdsmæssige dele af undervisningen. Ydermere gør det høje antal elever per klasse, og det antal hold og klasser, som hver enkelt lærer underviser, at det er vanskeligt at se og møde den enkelte elev – samtidig med at lærerne oplever, at netop det behov hos eleverne er større end nogensinde.

Lærerne beskriver derudover en usikkerhed omkring, hvem der egentlig har ansvar for trivselsarbejdet – især i sager med elever, der har særlige udfordringer. Manglen på klare arbejdsgange og støttestrukturer kan skabe frustration, og nogle stiller spørgsmål ved, hvorvidt det overhovedet bør være lærernes opgave at håndtere alle typer af trivselsproblemer. Ikke mindst fordi det opleves som både krævende og følelsesmæssigt belastende.

I spørgeskemaerne angiver en del lærere, at de ikke føler sig klædt på til at håndtere de trivselsudfordringer, de møder. Samtidig viser data, at der er en tydelig sammenhæng mellem læreres tiltro til egne evner og deres oplevelse af skolens prioritering af trivsel. De lærere, som føler sig i stand til at støtte elevernes faglige selvtillid, er også mere tilbøjelige til at mene, at skolen giver dem de nødvendige redskaber og støtte til at imødekomme elevernes sociale og emotionelle behov.

Et andet dilemma, som flere fremhæver, handler om balancen mellem hensynet til den enkelte og hensynet til fællesskabet. Når en stor del af lærerens opmærksomhed går til enkelte elever med særlige behov, kan det opleves som 'snyd' af resten af klassen. Det kan skabe spændinger i fællesskabet og udfordre både undervisningen og relationerne mellem eleverne.

Samlet set tegner der sig en trivselsforståelse, hvor trivsel ikke kan reduceres til noget, der alene kan arbejdes med i klasseværelset. Trivsel bliver her også til et spørgsmål om organisering, prioritering og uddannelsespolitiske rammer. Når lærerne oplever, at de strukturelle, organisatoriske og ressourcemæssige betingelser spænder ben for arbejdet med relationer, tryghed og fællesskaber, bliver trivsel til et bredere, systemisk anliggende – og ikke blot et pædagogisk greb.

Kapitel 4

Elevernes forståelser af trivsel og trivselsudfordringer

I dette kapitel undersøger vi elevernes egne erfaringer med trivsel i skolen. Vi ser på, hvordan de taler om at have det godt og trives i skolen – og hvad de modsat oplever som barrierer for at trives. Ligesom i kapitlet om lærernes og ledernes perspektiver, er målet her at få øje på de forståelser af trivsel, der kommer til udtryk i elevernes egne fortællinger.

Overordnet beskriver eleverne trivsel som noget konkret og hverdagsnært. Det handler om relationer, aktiviteter og rammer i skolen – men også om det liv, de lever uden for. Trivsel forstås ikke som noget abstrakt, men som noget, der mærkes i det daglige.

Fremstillingen bygger på et samspil mellem spørgeskemadata og fokusgruppeinterviews. Hvor spørgeskemaet giver overblik over mønstre og tendenser i elevgrupperne, gør interviewene det muligt at komme tættere på elevernes egne formuleringer og erfaringer. Vi bruger længere citater undervejs for at lade elevernes stemmer træde tydeligt frem.

Kapitlet er bygget op om følgende temaer, som kommer fra vores tematiserende analyser af data:

Eleverne

- Relationer i klassen
- Tryghed
- Blive set, hørt og anerkendt
- Faglig mestring
- Inddragelse
- Tilhør



Model A.3: Trivselsmodellen – dimensioner i elevernes trivselsforståelser

At have gode relationer i klassen

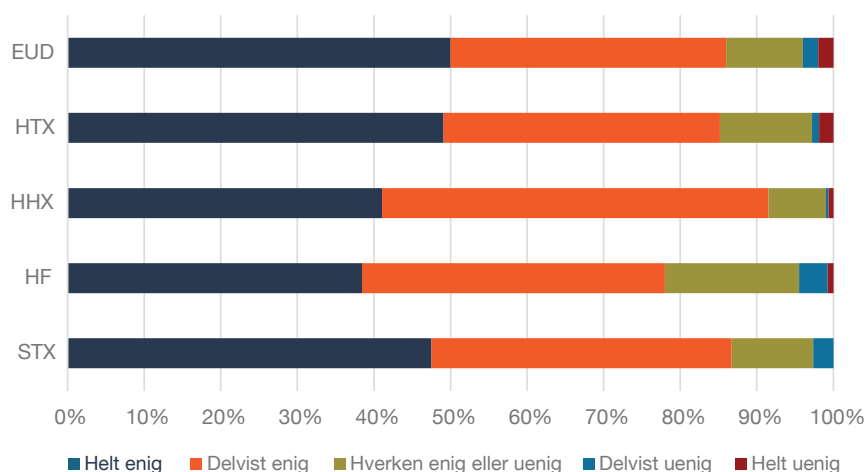
For eleverne begynder trivsel med følelsen af at høre til – at være en del af noget. De nære fællesskaber har en næsten magnetisk tiltrækningskraft i elevernes fortællinger. I interviews nævner de næsten altid dette som det første og vigtigste: at have venner, nogen at være sammen med i timerne, nogen at læne sig op ad, når dagen er tung. Det handler ikke om store begivenheder, men om det daglige, det genkendelige: at der er nogen, der ser én – og nogen, man selv ser.

Som en elev fra STX beskriver det:

Især nu glæder jeg mig rigtig meget til at tage i skole. Og det er, fordi at jeg går i den klasse, som jeg gør, hvor der er et helt vildt godt sammenhold. Og folk er rigtig gode til at være der for hinanden i forskellige situationer. Det kan både være svære situationer eller glade situationer. Så jeg har lige været i en periode, hvor jeg har haft brug for at komme i skole til mine klassekammerater. Så det er derfor, jeg har glædet mig, og det er jo på grund af det sociale. (Elev, STX)

Citatet indfanger noget centralt: at fællesskabet kan være det, der bærer én igennem – ikke kun i de gode perioder, men også når der er perioder, hvor noget er svært. Det er her, skolen bliver et sted, man har lyst til at komme.

De fleste elever i spørgeskemaundersøgelsen giver udtryk for, at de oplever et godt socialt miljø i deres klasse: et sted mellem 47 % og 50 % af eleverne fra EUD, HTX og STX erklærer sig helt enige i, at de kommer godt ud af det med deres klassekammerater, og tallet øges til over 80 %, hvis man inkluderer dem, der er delvist enige. Det kunne pege i retning af, at de fleste elever, der har svaret på spørgeskemaet, i hvert fald har en gruppe i klassen, som de har gode relationer til. På HHX og HF er andelen af helt enige dog noget lavere, og særligt på HF er andelen, der har valgt at svare ”hverken enig eller uenig”, relativt større end de andre med 18 %. Det store flertal er dog også her enten helt eller delvist enige i, at de kommer godt ud af det med deres klassekammerater.



Figur 3: Elevernes oplevelse af relationer til klasse- og holdkammerater

Note. N = 1.116; χ^2 -test: $p < 0,001$; udsagnet lød: Jeg kommer godt ud af det med mine klassekammerater/holdkammerater.

Mange elever i vores interviews fortæller, at det også er vigtigt, at relationerne til andre elever rækker ud over undervisningen. Det at ses uden for

skolen bliver i sig selv et tegn på, at man hører til og på, at relationen har dybde, akkurat fordi den ikke kun er bundet til skolearbejde og klasselokaler. En elev fortæller fx:

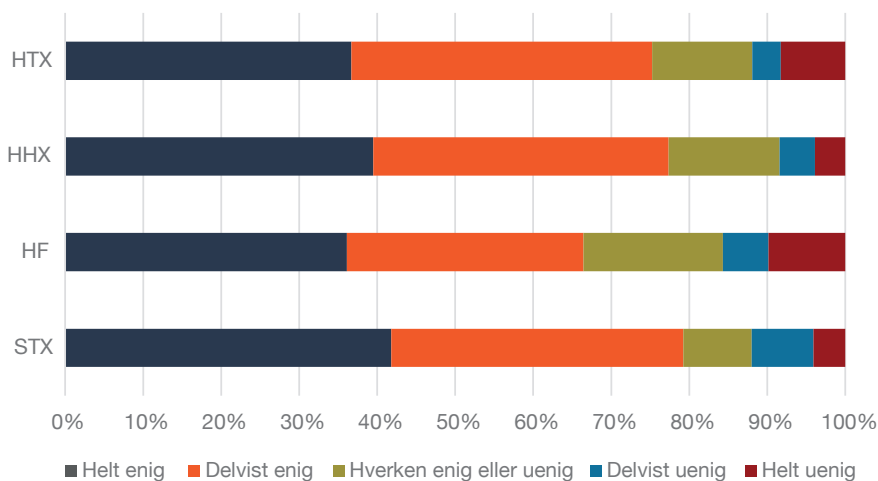
Det der med, at man måske mødes med nogen uden for skolen, og måske laver noget andet end bare skolearbejde og snakke om skolen, det kan måske være med til sådan, med til at forbedre ens sociale bånd med andre. (Elev, STX)

Citatet peger på, at relationer i skolen og klassen/holdet styrkes – og bekræftes – i det uformelle, i fritiden, i de små hverdagsfællesskaber uden for skolens rammer. At blive valgt til som ‘rigtig ven’ – én, man også ses med i fritiden – fremstår for mange som et tegn på, at man virkelig er en del af fællesskabet. Når sådanne relationer mangler, kan det opleves som en barriere for trivsel, både helt generelt og i skolen.

Men samtidig peger mange elever på, at trivsel ikke kræver et stort netværk. Tværtimod beskriver flere, at det vigtigste er at have *én* eller nogle få, man kan stole på og være fortrolig med i skolen. Det er ikke mængden, men dybden i relationerne der tæller. Det viser, at der i elevernes øjne er stor forskel på løse bekendtskaber og tætte venskaber – og at det især er de nære relationer, der skaber følelsen af at høre til.

I spørgeskemaundersøgelsen svarer størstedelen, at de er helt eller delvist enige i, at de har kontakt med klassekammerater uden for skoletiden (se figur 4). Igen ser vi dog, at eleverne fra HF har en lidt større andel af delvist eller helt uenige med dette, hvilket er konsistent med deres lidt lavere enighed i spørgsmålet om at komme godt ud af det med sine klassekammerater.

Elever fra EUD fik ikke dette spørgsmål i deres spørgeskema, men fortæller i interviews, at deres skolefællesskab primært er knyttet til undervisningen og de faglige fællesskaber. Det oplever de som naturligt, bl.a. fordi mange af dem er ældre, har børn, job eller etablerede venskaber uden for skolen. De lægger vægt på at have det godt i timerne, men deres sociale liv udspiller sig i høj grad andre steder.



Figur 4: Elevernes kontakt med klassekammerater uden for skoletiden

Note. N = 1.006; χ^2 -test: $p < 0,001$; udsagnet lød: Jeg har kontakt til de andre fra klassen uden for skoletiden. Hverken i denne eller den nationale trivselsundersøgelse er EUD-eleverne blevet mødt med dette udsagn.

At føle sig tryk i klassen

Et andet gennemgående tema i elevernes fortællinger er betydningen af tryghed og respekt i klassen. For mange er det helt afgørende for deres trivsel, at stemningen i rummet er god – at man kan sige noget højt uden frygt for latterliggørelse, og at man bliver mødt med respekt både af andre elever og af lærerne. Tryghed beskrives som en forudsætning for at kunne deltage i undervisningen og føle sig tilpas i skolen.

Flere elever fortæller om oplevelser, hvor klassekammerater har gjort grin med eller udstillet hinanden. Den slags episoder sætter sig – og kan føre til en grundlæggende følelse af utryghed, og at det kan være farligt at bringe sig selv i spil i klasserummet. I nogle tilfælde har det haft så store konsekvenser, at elever har skiftet linje eller helt har forladt skolen.

En STX-elev beskriver forskellen mellem at være i en utryk og en tryk klasse i forhold til at deltage i klassen:

Det (at række hånden op i timen) turde jeg overhovedet ikke i den anden klasse, fordi der kunne jeg godt sidde med denne fornemmelse af, at hvis jeg sagde et eller andet, så ville folk grine. Det har jeg ikke nu, fordi jeg ved, at jeg har nogen, der måske ikke ville grine af mig, men grine med mig (...) der var denne der dynamik af, at man hang lidt hinanden til tørre, hvis det var forkert. (Elev, STX)

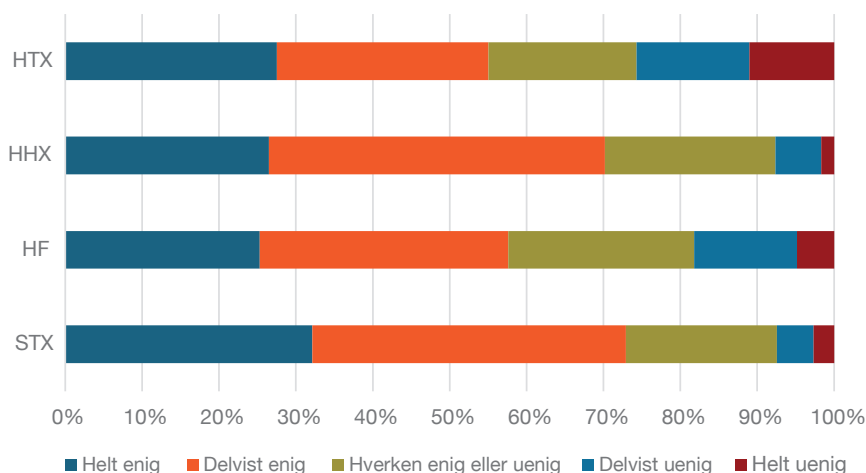
Tryghed handler her ikke kun om fraværet af mobning, men om noget mere subtilt – en stemning, en dynamik, et fællesskab, hvor man tør tage ordet uden at føle sig dømt. En HTX-elev fremhæver, hvordan trygge relationer til de andre i klassen kan være trivselsfremmende, fordi de fjerner nervøsiteten ved at deltage:

Os drenge vi er mere trygge ved hinanden, så selv hvis, hvis der er nogen, der siger noget forkert, så kan vi alle sammen godt sidde og grine af det, og der er ikke nogen, der, sådan, bliver nervøse eller, du ved, ydmygede. (Elev, HTX)

På tværs af interviewene fremhæves det igen og igen: det værste er at blive til grin. Som en elev siger det helt enkelt: ”at have nogle klassekammerater, der respekterer hinanden”, er noget af det vigtigste for at kunne trives (elev, HTX). Frygten for at blive udstillet eller gjort til grin kan få selv engagerede elever til at trække sig og forsøge at blive usynlige.

I data fra spørgeskemaundersøgelsen, illustreret i figur 5 på næste side, ser vi, noget der taler ind i dette. I figuren ser vi, at ca. en fjerdedel af respondenterne erklærer sig helt enige i, at deres klasse er præget af forståelse og respekt, mens en lidt større gruppe er delvist enige. Dog svarer lidt over hver tiende, at de er helt eller delvist uenige i, at stemningen i klassen er præget af forståelse og respekt for hinanden.

Især HTX-eleverne skiller sig ud: 11 % er helt uenige i udsagnet, og yderligere 15 % er delvist uenige. Blandt HF-eleverne er der også en lidt større andel, der ikke genkender billedet af klassen som præget af forståelse og respekt – her svarer i alt 18 %, at de er helt eller delvist uenige.



Figur 5: Elevernes oplevelse af stemningen i klassen

Note. N = 1.006; chi²-test: p < 0,001; udsagnet lyd: Stemningen i min klasse er præget af forståelse og respekt for hinanden. Hverken i denne eller den nationale trivselsundersøgelse er EUD-eleverne blevet mødt med dette udsagn.

På baggrund af elevernes fortællinger i vores interviews tegner der sig et broget landskab af forskellige forventninger og erfaringer med, hvordan et trygt klasserum bør se ud. For nogle handler det om at kunne grine sammen og kende hinanden godt. For andre handler det om, at der er ro og respekt, så man kan koncentrere sig og lære. Fælles for langt de fleste er dog, at tryghed i klassen – både i relationen til klassekammerater og til læreren – fremstår som noget grundlæggende og som noget, der som former, om man trives med at gå i skole.

At blive set, hørt og anerkendt af læreren

I forlængelse af betydningen af samspillet i klasserummet peger eleverne på relationerne til lærerne som helt afgørende for, hvordan de trives – både i undervisningen og i skolen som helhed. I interviewene fylder lærer-elev-relationen mere, end vi måske havde forventet. Mange elever giver udtryk for, at netop lærernes tilgange til stoffet og måde at være på spiller en direkte rolle for deres oplevelse af at have det godt i skolen.

Det handler ikke kun om undervisningens faglige indhold, men i høj grad om stemningen i rummet – og her ser eleverne læreren som en vigtig medskaber. Når læreren er nærværende og engageret, smitter det af. Som nogle elever formulerer det: man *kan mærke*, hvis læreren vil én og vil faget – og det gør en forskel for, om man har lyst til at være der:

Elev 1: Jeg føler, en god lærer kunne gøre enhver form for undervisning spændende at høre på. Når der så kommer en lærer, der ikke har lyst til at være derinde [i klassen], så har du selv heller ikke lyst til at være derinde.

I: Hvordan kan man, sådan, mærke, hvis nogen, altså, hvis en lærer kommer ind og faktisk ikke har lyst til at være der?

Elev 2: Hvis de [lærerne] bare cutter de dumme elever af, eller, ja, du ved, de adskiller klassen, og så gider de kun fokusere på dem, de føler, der gider at lave noget. (...) i stedet for at hjælpe dem, der måske har det svært. (Elever, HHX)

For eleverne handler trivsel også om at blive mødt med oprigtig interesse – om at føle, at læreren vil lære dem at kende. Flere fortæller, at det opleves som både demotiverende og ekskluderende, hvis en lærer ikke kan huske deres navne, eller når de opfatter det, som om læreren primært har blik for de stærkeste elever, ligesom den anden HHX-elev beskriver det i citatet ovenfor. Her får eleverne sat ord på, at det kan være svært at finde motivationen, hvis man mærker, at læreren kun engagerer sig i dem, der i forvejen klarer sig godt.

Relationen til læreren rækker for mange elever langt ud over det rent faglige. De lærer mest af de lærere, de har en personlig relation til – dem, de føler sig trygge ved, og som viser, at de interesserer sig for dem som mennesker. Når den relation er der, bliver undervisningen mere meningsfuld og interessant for eleverne:

Altså dem, man mest har et personligt bånd til eller sådan kan mest med, det er også dem, jeg føler, man lærer mest af. (...).

Det er også tit dem, deres fag, man kan lide. Det hænger meget sammen, tror jeg. (Elev, HF)

Et andet vigtigt aspekt handler om lærerens evne til at skabe en tryk atmosfære i klassen – inklusive i måden, de stiller spørgsmål og giver feedback på. Flere elever beskriver, hvordan gode lærere formår at fastholde deltagelsen, selv når man svarer forkert. Det gør en forskel, om man føler sig tryk ved at tage ordet – og her spiller lærerens måde at reagere på en central rolle:

Hvis hun [læreren] stiller et spørgsmål, og svaret er rødt, og man svarer blå, så kan hun alligevel få det til at lyde, som om man nogenlunde ikke er en fed idiot ... Men så har vi en anden lærer, hvor at hvis svaret er blå, og man svarer blå, så får han det alligevel til at lyde, som om man er en fed spasser. (Elev, HF VUC)

Selv om denne type oplevelser ikke fylder meget i interviewene, viser de, hvor sårbart det kan være at blive udstillet – måske særligt af en lærer. For flere elever handler tryk derfor ikke kun om klassekulturen eleverne imellem, men i høj grad også om lærerens tilgang og tone.

Relationen til læreren kan også få betydning ud over det faglige. Flere elever fortæller, at de er glade for at kunne gå til deres lærer med personlige problemer – og at det gør en stor forskel, når læreren tager sig tid til at lytte og være tilgængelig:

Vi kan snakke med hende, hvis vi har problemer eller er stresset, det er lige meget, om det bliver et familieproblem, eller noget med sig selv, eller noget i klassen. Vi kan altid snakke med vores lærer, og ja, hun er up til at snakke med os. (Elev, SOSU)

På den måde kobler eleverne ikke kun deres trivsel til undervisningen, men også til det omsorgsrum, læreren kan være med til at skabe.

Samtidig lægger flere vægt på, at lærernes evne til at skabe overskuelige rammer også har betydning for deres trivsel i hverdagen. Kritikken retter sig ikke mod opgaverne i sig selv, men mod afleveringsfrister, der kolliderer

og skaber pres. Den gode lærer, fortæller flere, er én, der lytter – og justerer, hvis det er nødvendigt:

(...) den gode lærer er forstående og også bare lidt rummer det hele. (...) Nogle gange så ligger der meget en dag, og nogle gange ligger der ikke, så det der med lige at spørge eleverne om, hvad de synes. Om afleveringen lige skal rykkes eller, ja, bare tænke lidt på os. (Elev, STX)

Samlet set viser materialet, at eleverne har klare forventninger til, at lærerne ser dem – ikke kun som elever, men som hele mennesker. At blive set, hørt og anerkendt handler for dem ikke kun om relationer og nærvær, men også om, at lærerne skaber trygge rammer og er imødekommende i forhold til at gøre hverdagens krav håndterbare. Det er en forståelse af trivsel, hvor relationen til læreren bliver et centralt omdrejningspunkt for både fagligt og personligt velvære.

At kunne følge med fagligt

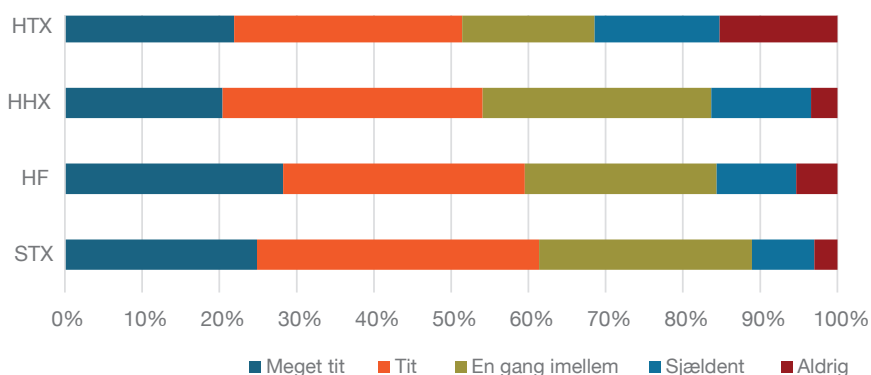
Når eleverne taler om trivsel, beskrives dét at kunne følge med fagligt med som en forudsætning for at kunne trives, og i den forbindelse fremhæves det faglige som en potentiel kilde til pres. I fokusgruppeinterviewene beskrives det især som en udfordring for trivslen, når man ikke kan følge med i undervisningen eller føler sig bagud i forhold til klassekammeraterne. At kunne følge med fagligt fremstår dermed som en helt grundlæggende forudsætning for trivsel.

En mindre gruppe elever beskriver dog, hvordan egne eller andres forventninger til præstation og karakterer kan skabe et pres, der udfordrer deres trivsel. Her handler det ikke kun om at kunne følge med, men om at leve op til et præstationsniveau, der kan opleves som en konstant belastning. Som en STX-elev udtrykker det, kan egne og andres forventninger blive en konstant belastning:

Altså egne forventninger, der fylder, og det er igen det der med ens tanker, der sådan kan, eller komme helt op og køre med sådan, er man god nok, og hvad tænker de andre, og

ens forventninger til en selv, også sådan med karakterpres, og sådan, ja. (Elev, STX)

Selv om enkelte elever altså fremhæver fagligt pres som en udfordring for trivsel, fylder dette ikke meget i interviewene som helhed. Det kom ikke til udtryk som et spørgsmål om at få topkarakterer, men snarere et behov for at kunne følge med i en grad, så undervisningen giver mening, og så man undgår at skille sig negativt ud. I spørgeskemaundersøgelsen tegner der sig et andet billede: her svarer mere end halvdelen af eleverne, at de tit eller meget tit føler sig pressede af egne krav og forventninger til skolearbejdet (figur 6).



Figur 6: Elevernes oplevelse af pres fra egne krav og forventninger

Note. N = 1.116; χ^2 -test: $p < 0,001$; spørgsmålet lød: Hvor ofte føler du dig presset pga. egne krav og forventninger til skolearbejdet? Der findes ikke nationale tal for dette spørgsmål blandt EUD-elever.

Når elever besvarer spørgeskemaet, er det inden for rammerne af faste svarkategorier, som i sig selv sætter fokus på bestemte aspekter af trivsel – fx oplevelser af pres, stress og forventninger. I fokusgruppeinterviewene kommer der derimod andre forståelser frem, der knytter sig mere konkret til hverdagen i undervisningen, herunder i særligt grad følelsen af at kunne følge med i det faglige. Det fremstår som en selvfølgelighed blandt eleverne, vi har talt med, at dem, der kæmper fagligt, også kæmper med trivslen. Manglende faglig mestring bliver i denne sammenhæng forstået som et tegn på, at noget ikke er godt – både fagligt og socialt.

Tilsammen peger de to datakilder dermed på, at elevernes trivsel både kan udfordres af oplevelser af pres og utilstrækkelighed og af frygten for at blive fagligt hægtet af.

Det faglige fylder dog også på flere måder end kun som præstation. Undervisningen fylder langt størstedelen af elevernes hverdag i skolen, og derfor bliver dens form og tilrettelæggelse også vigtig for deres oplevelse af trivsel. Det er især i beskrivelserne af, hvornår undervisningen opleves som meningsfuld og motiverende – eller omvendt som tung og demotiverende – at koblingen til trivsel bliver synlig.

Et gennemgående tema i forbindelse med undervisning og trivsel er, at eleverne ønsker at være aktive deltagere i undervisningen. Flere fortæller, at de mister koncentrationen, hvis de skal sidde for længe og lytte til læreroplæg uden selv at komme i spil. Omvendt husker eleverne positivt de situationer, hvor læreren bryder rutinen og introducerer nye aktiviteter:

Vi lavede på et tidspunkt ... Vores lærer bad os alle sammen om at sætte os ned i en rundkreds på gulvet. (...) Til at starte med syntes man lidt, at det hele var lidt flippet. (...) Men lige pludselig gav det hele mening. (...) Det var et godt tiltag, det der med at få aktiveret os alle sammen på en måde. (Elev, STX)

For eleverne handler trivsel dermed ikke kun om relationer og stemninger – men også om undervisningens indhold og form. Det er vigtigt, at timerne giver mening, og at der er tydelige rammer og mål at navigere efter. Kendte strukturer skaber tryghed og gør det lettere at følge med. Men samtidig peger flere elever på, at undervisningen kan blive forudsigelig og ensformig, hvis formen aldrig varierer. Balancen mellem genkendelighed og variation fremstår derfor som afgørende for motivationen.

At blive inddraget

Trivsel knyttes også tæt til oplevelsen af at blive lyttet til og taget alvorligt. Eleverne beskriver, hvordan det kan føles frustrerende, når de ingen reel indflydelse har på regler, arbejdsformer eller måden, undervisningen tilrette-

lægges på. Det kan skabe en oplevelse af afmagt i et rum, hvor de trods alt tilbringer en stor del af deres hverdag. Som en elev fra STX formulerer det:

(...) de gode lærere, eller hvad man skal kalde det, skaber et klasserum, hvor eleverne bliver set og hørt og har indflydelse. (...) ja, at man bliver set som ligeværdige i en eller anden forstand, at vi også respekteres, og at der er plads til, at det hele ikke skal køre efter læreplanen, men at vi også skal få en smule indflydelse på, hvordan vi bliver undervist. (Elev, STX)

Som citatet viser, forbinder eleverne medindflydelse direkte med oplevelsen af respekt og anerkendelse. At have indflydelse er ikke blot et spørgsmål om variation i undervisningen, men et grundvilkår for at føle sig taget alvorligt – og dermed for at kunne trives. Flere elever fortæller, at relationen til læreren styrkes, når deres forslag faktisk omsættes i praksis. Omvendt opleves det som demotiverende, hvis lærerne ikke lytter.

Jeg tror, det har noget at gøre med det der med, at hvis de gerne vil lytte på os, så vil vi også meget gerne lytte tilbage til dem. (Elev, HF)

I elevernes forståelser er gensidighed og respekt altså væsentligt for trivsel. Når de inviteres ind i dialog om undervisningen, styrkes både motivationen og følelsen af at høre til. Flere peger samtidig på, at faste regler og uforanderlige rammer kan opleves som meningsløse – især når elevernes erfaringer ikke inddrages. Krav om bestemte måder at tage noter på eller lange, uafbrudte læreroplæg nævnes som eksempler på praksisser, der kan skabe afstand. Som en elev udtrykker det:

Nogle metoder, som de [lærerne] bruger, er svære at lære på. For eksempel det med, at de snakker halvanden time. Det får man ikke særlig meget ud af, fordi det er trættende, og hvis man så prøver at fortælle det til læreren, så er læreren ikke lyttende. De kan ikke se det fra elevernes synspunkt, og det er kun lærerens synspunkt, der er det rigtige. (Elev, HHX)

Samlet viser materialet, at undervisningens indhold og organisering er en central ramme for elevernes trivsel. Når de oplever at være aktive deltagere, når aktiviteterne giver mening, og når deres stemmer bliver lyttet til, styrkes både motivation og velbefindende. Omvendt kan oplevelsen af passivitet og manglende lydhørhed føre til frustration og demotivation. Pointen er ikke, at eleverne altid skal have det som de ønsker, men at der er sammenhænge, hvor de oplever at blive lyttet til og taget seriøst.

At høre til i skolefællesskabet

I afsnittet om trivsel og fællesskab i klassen så vi, hvordan de nære relationer til klassekammerater og venner spiller en stor rolle for elevernes trivsel. I dette afsnit løfter vi blikket mod en bredere dimension: oplevelsen af fællesskab og tilhørsforhold til selve skolen.

Her handler trivsel ikke kun om at have nogen tæt på i klassen, men også om de små, hverdagslige interaktioner på tværs. Det kan være at blive genkendt på gangen, have nogen at sige hej til eller at deltage i aktiviteter, der bringer elever sammen på tværs af klasser og linjer. For nogle elever er det skolens traditioner og arrangementer, der udgør rammen om dette fællesskab. For andre er det netop friheden til selv at vælge, hvornår og hvordan de deltager, der giver følelsen af at høre hjemme på skolen.

Som en STX-elev formulerer det:

Det [at kende elever fra andre klasser] gør et eller andet for dynamikken på hele skolen, føler jeg. Det der med, at man har nogen at sige hej til, eller at man kender nogen, som kender nogen, som man også kan sige hej til, fordi man har været til et eller andet sammen. Det, føler jeg også, er ret vigtigt. (Elev, STX)

Citatet viser, hvordan fællesskabet på skolen opleves som noget, der udvider trygheden: at man ikke bare har sit eget klassefællesskab, men også kan spejle sig i et større netværk af relationer.

Flere elever fra STX, HHX og HTX fremhæver fester, fredagscaféer og andre arrangementer som vigtige for at skabe denne følelse af samhørig-

hed. Det er her, man møder hinanden på tværs, og det er her, en egentlig skolekultur tager form. Som en HHX-elev forklarer:

Hele fællesskabet på skolen, det er sådan noget som fredags-caféer og sådan noget, hvor folk de ligesom rykker klasser for at snakke sammen med andre, som styrker det. Så hvis der ikke kommer nogen til det, så kan det nok godt være, der er mange flere på skolen, der har det svært. (Elev, HHX)

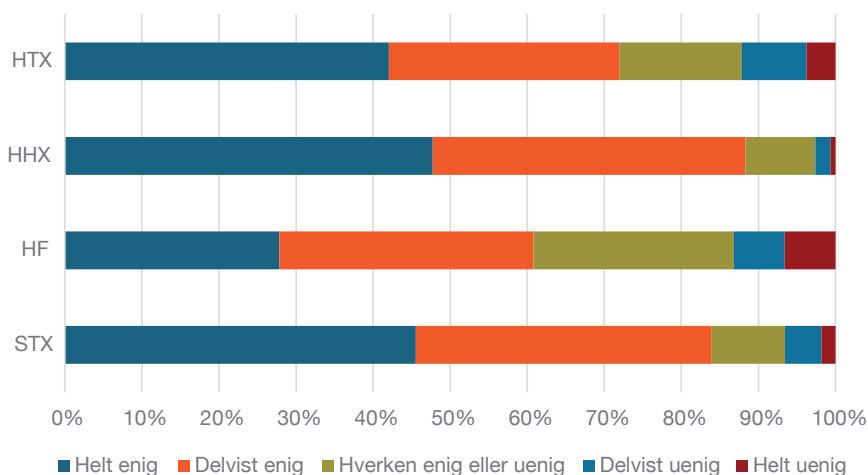
For disse elever bliver traditionerne derfor ikke kun sociale aktiviteter, men en struktur, der understøtter trivsel ved at give eleverne oplevelsen af at høre hjemme på skolen.

I kontrast hertil lægger elever fra HF, VUC og EUD vægt på, at deltagelse i sociale aktiviteter er – og bør være – et individuelt valg, og at man sagtens kan have det godt i skolen uden at deltage i sociale arrangementer og traditioner. For nogle elever er trivsel knyttet til friheden til ikke at skulle deltage, mens andre påpeger, at fraværet af fælles aktiviteter gør det sværere at opbygge stærke bånd:

Jamen det er måske det her med, at jeg føler ikke, at jeg snakker med alle nok til, at jeg føler, at det er noget, jeg har lyst til. Jeg føler egentlig, at jeg har det fint nok med det, men jeg vil nok ikke have noget imod, at jeg vil have et tættere sammenhold med de andre. (Elev, HF)

Her bliver det tydeligt, hvordan forskellig grad af deltagelse i skolens sociale liv også afspejler forskellig forståelse af trivsel: for nogle er det afgørende at være en del af kollektive traditioner, for andre er det tilstrækkeligt at have et mindre netværk, så længe man ikke presses ind i arrangementer, man ikke ønsker at deltage i.

De kvantitative data underbygger, at tilhørsforhold til skolen er en væsentlig dimension af trivsel. Omkring hver femte elev i undersøgelsen svarer, at de delvist eller slet ikke føler, at de hører hjemme på deres skole (figur 7, næste side).



Figur 7: Elevernes oplevelse af tilhør på skolen

Note. $N = 1.006$; χ^2 -test: $p < 0,001$; udsagnet lød: Jeg føler, at jeg hører til på min skole. Hverken nationalt eller i denne undersøgelse er EUD-eleverne blevet mødt med dette udsagn.

Samlet set viser materialet, at følelsen af at høre til på skolen udgør en vigtig del af elevernes forståelse af trivsel – men at denne følelse udfyldes på forskellige måder, afhængigt af både uddannelsestype og lokal kultur.

Hvor vi tidligere så, hvordan de nære relationer i klassen og i venskaber er fundamentale for elevernes trivsel, peger dette afsnit på, at også tilhørsforholdet til skolen som helhed spiller en rolle. For mange elever på STX, HHX og HTX er det netop traditionerne, de sociale aktiviteter og de små hverdagsmøder med andre elever og lærere, der understøtter samhørigheden. De giver en oplevelse af at være del af noget større – et fællesskab, der rækker ud over den enkelte klasse.

For elever på HF, VUC og EUD fylder skolefællesskabet mindre i deres fortællinger. Her knyttes trivsel i højere grad til friheden til at vælge det sociale liv til og fra – og dermed til muligheden for at balancere skole med andre livsforpligtelser.

Når forståelser af trivsel og trivselsudfordringer mødes og brydes

I de foregående kapitler har vi udfoldet, hvordan lærere, ledere og elever hver især forstår og taler om trivsel på ungdomsuddannelserne. I dette kapitel retter vi blikket mod, hvordan disse perspektiver overlapper, supplerer og adskiller sig fra hinanden. Formålet er at løfte os op over de enkelte fortællinger og undersøge, hvilke mønstre der tegner sig på tværs – og hvordan disse forståelser, som vi skal se senere i bogen, spiller ind på den måde, trivselsarbejdet konkret formes i praksis.

Overordnet er der en klar fællesnævner: både lærere, ledere og elever forbinder trivsel med sociale relationer, faglig deltagelse og tryghed. Dermed genfinder vi i materialet aspekter af de tre dimensioner, som også fremhæves i anden forskning og i Børne- og Undervisningsministeriets forståelser af trivsel: den sociale, den faglige og den mentale (Lykkegaard & Qvortrup, 2022; Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Samtidig viser materialet, at grænserne mellem de faglige, sociale og mentale dimensioner af trivsel i praksis ofte udviskes. Lærernes og elevernes fortællinger viser tydeligt, at trivsel sjældent kan placeres entydigt i én kategori. Tværtimod opleves trivsel som noget, der går på tværs – hvor faglige udfordringer påvirker det sociale, og hvor mentale belastninger spiller ind på både læring og deltagelse. Fortællingerne peger dermed på vigtige sammenhænge og gensidige afhængigheder, som det er nødvendigt at være opmærksom på, når man arbejder med trivsel på ungdomsuddannelserne.

Trivslen, der 'bor' i eleverne og i hverdagen

Et af de områder, hvor forståelserne mellem elever og lærere og ledere brydes, handler om, hvor trivslen 'bor'. For lærerne og lederne 'bor' trivsel i en mangfoldighed af forhold, men særligt også i de bredere samfundstendenser og i eleverne som generation. De fortæller om 'nye elevtyper', sociale medier, præstationspres og øget sårbarhed, som presser sig ind i skolens hverdag. Alt sammen forhold, der i deres optik ligger uden for skolens og lærernes handlerum, fordi de netop 'bor' i eleverne, i tiden og i forældrene. Trivsel og trivselsudfordringer træder således i en vis grad ind over dørtærsklen til uddannelserne sammen med eleverne – uden at være skabt i skolen, og uden at lærerne oplever, at de reelt kan ændre på dem.

For eleverne forbindes trivsel derimod til langt mere hverdagsnære, relationelle og skolerelaterede forhold. De taler, ikke overraskende, ikke om elevtyper eller generationstræk, men om stemningen i klassen, om at blive set og anerkendt af de andre elever og af læreren, om at kunne følge med fagligt, om tryghed og om medinddragelse i undervisningen.

Trivsel forstås af eleverne som noget, der i højere grad kan påvirkes inden for skolens rammer, end det umiddelbart fremstår i lærernes mere holistiske fortællinger. Med elevernes perspektiv træder trivsel frem som noget foranderligt og situationsafhængigt, noget, der både kan styrkes og forstyrres i skolens konkrete hverdagsliv. Denne forskel i fokus – mellem det stabile og det bevægelige – skaber en spænding, som skolernes trivselsarbejde hele tiden må navigere i. Og det er netop her, elevernes blik viser potentialet i begrebet **trivselsarbejde**: det åbner for at se trivsel som noget, der bliver til gennem små handlinger og relationer i praksis – snarere end som en fast og upåvirkelig tilstand. Dermed tilbyder elevernes perspektiv et mere dynamisk blik, som kan modvirke den afmagt, der ofte følger med de individualiserende og statiske forståelser af trivsel.

Forestillinger om givne og selvvalgte fællesskaber

Et andet område, hvor forståelserne af trivsel både overlapper og brydes, er i forestillingerne om fællesskaber. Fællesskaber fremhæves som helt centrale af både lærere, ledere og elever – og understøttes af en bred vifte af forskning på trivselsområdet (jf. Simovska & Kousholt, 2021; Qvortrup & Lykkegaard, 2023; Hansen, 2014). Samtidig viser materialet os, at fællesskaber

forstås forskelligt, afhængigt af om man spørger en lærer eller en elev. Som også påpeget i vores egen tidligere forskning (Bruselius-Jensen et al., 2023), optræder fællesskaber i mange former og på forskellige niveauer.

Lærere og ledere peger især på de store, tværgående skolefællesskaber og klassefællesskabet som afgørende for elevernes oplevelse af skoletilhør, ungdomsliv og faglig udvikling. Når elever ikke deltager i de fællesskaber, som skolen tilbyder – særligt i klassen, men også på årgangen eller uddannelsen som helhed – opleves det som en trivselsudfordring. Fravalg af fester, udvalg og andre fællesaktiviteter opfattes derudover som et tab af noget grundlæggende ved det at gå på en ungdomsuddannelse.

Eleverne deler i høj grad lærernes opfattelse af, at fællesskaber er vigtige for trivsel. Men hvor lærerne primært peger på de givne fællesskaber – som klassen eller skolen – retter eleverne blikket mod de nære relationer inden for disse rammer. For dem er klasse- og skolefællesskaber ikke noget, man automatisk er en del af. Det er noget, man forholder sig til og vurderer løbende: føles det trygt? Kan jeg se mig selv i det? Ønsker jeg at identificere mig med det? Eller er der et andet fællesskab, en fest eller en gruppe, som trækker mere? Eller måske føler man slet ikke, at man hører til nogen steder.

Både elever og lærere anerkender, at hold, klasser og – særligt på de treårige uddannelser – skolefællesskabet spiller en vigtig rolle for trivsel. Men mens lærerne i høj grad ser disse fællesskaber som givne rammer, beskriver eleverne dem som mere flydende og situationsafhængige – noget, man kan føle sig tæt på i én sammenhæng og mere distanceret fra i en anden.

Sat på spidsen kan man sige, at eleverne taler om relationer, mens lærerne taler om fællesskaber. I denne forskel ligger også et spænd mellem tilhør og betydningsfuldhed: mellem følelsen af at høre til i noget større og oplevelsen af at blive set og taget alvorligt som menneske.

Dette spændingsfelt – mellem givne og selvvalgte fællesskaber, mellem tilhør og betydningsfuldhed – er ikke blot teoretisk, men præger også skolernes konkrete trivselsarbejde i praksis.

Relationer til lærerne

Et interessant aspekt ved elevernes forståelser af fællesskaber er, at lærerne også indgår i dem. Eleverne beskriver ikke kun fællesskaber med andre

elever, men også med lærerne – som en del af det, der får skolen til at hænge sammen. Omvendt ser vi, at lærernes egne forståelser af fællesskaber i høj grad er centreret omkring eleverne, deres relationer til hinanden og deres tilknytning til skolen. Lærerne selv spiller kun en begrænset rolle i deres egne beskrivelser, hvilket peger på, at de primært ser sig som nogen, der faciliterer fællesskab – snarere end som deltagere med en særlig plads i det.

Netop her opstår et interessant spænd mellem elevernes og lærernes perspektiver. For hvor lærerne i høj grad placerer sig uden for fællesskabet som dets rammesættere, ønsker eleverne, at de træder mere ind i det – som nogen de kan spejle sig i og blive mødt af. Eleverne efterlyser relationer til lærerne, der rækker ud over rollerne som fagperson og autoritet; et møde, hvor begge parter kan træde frem som individer og blive anerkendt som sådan. Denne forskel i position åbner et centralt dilemma i trivselsarbejdet: hvordan kan lærerne både træde frem som individer og samtidig fastholde deres faglige intentioner og autoritet uden samtidigt at blive følelsesmæssigt drænet?

Tryghed og utryghed i relation til elever og lærere

Et andet gennemgående tema i fortællingerne om trivsel er tryghed – eller snarere oplevelsen af, når den mangler. Her ser vi et mønster, der minder om forståelserne af fællesskaber: lærerne beskriver tryghed og utryghed som noget, der primært opstår i elevernes indbyrdes relationer, mens eleverne genkender dette, men samtidig udvider perspektivet og peger på lærernes betydning.

For eleverne handler tryghed ikke kun om, hvordan de bliver mødt af andre elever, men også om relationen til læreren og de didaktiske rammer, læreren skaber. Det afgørende er, om man kan fejle uden at miste ansigt. Hvor lærerne typisk forbinder tryghed med ro og aktiv deltagelse, beskriver nogle elever, at stilhed i klassen tværtimod kan være et tegn på utryghed eller mangel på fællesskab.

Lærerrollen bliver dermed central – og samtidig udfordret. Lærerne forventes at sikre faglig progression, social tryghed og individuel anerkendelse på én gang. Flere giver udtryk for, at det kan være vanskeligt at balancere disse forventninger med hensynet til de mange forskellige behov i

elevgruppen. Når tempo, pensum og evalueringskrav fylder, indskrænkes det rum, der skal til for at skabe og vedligeholde de sociale og didaktiske rammer, som netop gør det trygt at deltage.

Tryghed bliver dermed ikke noget, der alene skabes mellem eleverne eller af læreren, men et resultat af samspillet mellem relationer, rammer og forventninger. Netop derfor er den også sårbar over for de krav og rytmer, som både undervisningens indhold og skolens organisatoriske vilkår lægger på hverdagen.

Engagement, anerkendelse og inddragelse

Et sidste tema, vi her vil trække frem, handler om deltagelse, motivation – og indflydelse. For lærerne tegner der sig et bekymrende billede af elever, der i stigende grad mangler motivation, drive og engagement. De deltager mindre i skolens fælles aktiviteter, tager sjældnere initiativ og virker generelt mindre optagede af at bidrage til det sociale og faglige liv omkring uddannelsen. Dette skaber for lærerne en oplevelse af afmatning og fravær af engagement, som i deres optik er afgørende for både faglig udvikling og social trivsel.

Eleverne peger derimod på en anden side af sagen. De fremhæver, at de ofte savner at blive inddraget i undervisningen og have reel indflydelse på arbejdsformer, rammer og beslutninger, der angår deres skoleliv – de mangler en følelse af autonomi og aktørskab.

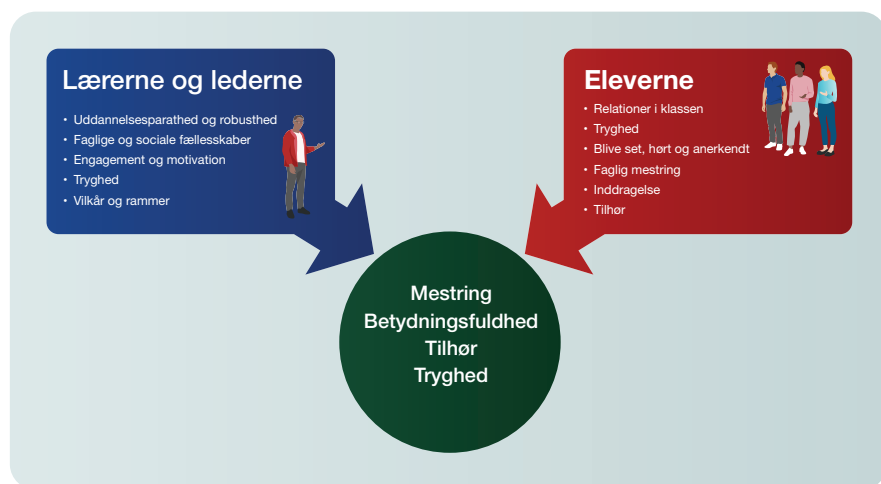
Dermed bliver det tydeligt, at deltagelse, engagement og inddragelse hænger tæt sammen – men ikke som et simpelt spørgsmål om årsag og virkning. Mange lærere arbejder målrettet på at inddrage eleverne uden nødvendigvis at opleve, at det fører til øget deltagelse. Omvendt fortæller nogle elever, at de gerne vil engagere sig, men at rummet til det ikke altid er til stede.

Snarere end at se de to perspektiver som hinandens forudsætninger peger de samlet på et fælles problemkompleks: hvordan skolen kan skabe rammer, hvor eleverne både kan opleve, at de bliver lyttet til og også kan have en grad af indflydelse – og hvor lærernes ønske om engagement kan blive mødt, uden at ansvaret for engagement og motivation udelukkende placeres hos de unge selv.

Samlet peger kapitlet på, at forståelserne af trivsel både rummer fællesnævnerne og markante forskelle. Disse forskelle åbner for nogle grundlæggende spændingsfelter, som vi i kapitel 6 sætter ind i en bredere ungdoms- og samfundsforskningsmæssig ramme. Her undersøger vi, hvordan forståelserne af trivsel kan kobles til samtidige tendenser i ungdomslivet – og hvad det betyder for de betingelser, skolen i dag arbejder under.

En model for trivselsforståelse

I dette kapitel har vi vist, hvordan lærere og ledere på den ene side og elever på den anden hver især har tydelige og væsentlige perspektiver på trivsel med både overlap og forskelle. For at samle trådene præsenterer vi her en model, som viser, hvordan de empirisk identificerede temaer fra henholdsvis lærere/ledere og elever kan kobles til fire centrale trivselsbegreber: **Mestring**, **Betydningsfuldhed**, **Tilhør** og **Tryghed**. Disse fire dimensioner spejler på forskellig vis indholdet i og spændingerne mellem elevernes og de fagprofessionelles forståelser af, hvad trivsel er, og hvad der står på spil.



Model A.1: Trivselsmodellen – en model for lærernes, ledernes og elevernes trivselsforståelser

Mestring handler om elevernes oplevelse af at kunne håndtere de krav og forventninger, de møder i skolen – socialt, men i særlig grad fagligt. Det

indebærer, at eleverne føler sig i stand til at deltage meningsfuldt, løse opgaver og følge med i undervisningen.

I tidligere kapitler har vi set, at lærere og ledere ofte forbinder trivsel med faglig nysgerrighed, aktiv deltagelse og engagement. Eleverne derimod lægger vægt på at kunne følge med fagligt, præstere tilfredsstillende og undgå at fejle. Deres forståelse af trivsel er dermed tæt knyttet til oplevelsen af at blive vurderet af andre – både af lærere og jævnaldrende. Denne spænding i trivselsforståelser vælger vi at spejle i begrebet mestring. Med begrebet indfanger vi både elevernes fokus på at lykkes og blive anerkendt og lærernes blik for udvikling, indsats og faglig nysgerrighed. I motivations-teorien beskrives dette spænd som forskellen mellem mestringsorientering og præstationsorientering: hvor den læringsorienterede elev søger udvikling gennem indsats, er den præstationsorienterede optaget af, hvordan han eller hun fremstår i andres øjne (Louw & Katznelson, 2018; Pless et al., 2015). Forskningen viser, at når præstationsorienteringen dominerer, kan frykten for at fejle mindske elevernes faglige engagement (Midgley et al., 2001). Trivselsarbejde, der skal styrke mestring, må derfor skabe rammer, hvor begge orienteringer kan balanceres – og hvor det at fejle forstås som en naturlig del af læringsprocessen.

Betydningsfuldhed handler om oplevelsen af at være noget for nogen og have en reel stemme i skolens fællesskaber. Det rummer både følelsen af at blive set og anerkendt som menneske og af, at ens bidrag og perspektiver tages alvorligt (Flett, 2022; Paradisi et al., 2024). Denne dimension viser sig tydeligt i elevernes ønsker om at møde lærere, der ikke blot fremtræder som fagpersoner, men også som hele mennesker, der ser og anerkender dem som andet og mere end elever. Relationer, hvor begge parter kan træde frem som personer, opleves som grundlæggende for trivsel – og som en kilde til følelsen af at være betydningsfuld i skolens hverdag. Samtidig peger eleverne på vigtigheden af at blive inddraget – ikke bare formelt, men på måder, hvor deres input faktisk bliver lyttet til og taget seriøst. Det handler ikke nødvendigvis om medbestemmelse i alle beslutninger, men om at opleve, at ens synspunkter har vægt.

Lærerne ser engagement og deltagelse som centrale for trivsel, men kobler det i mindre grad direkte til betydningsfuldhed i denne forstand. Hvis læreres og elevers perspektiver skal mødes i denne trivselsdimension, bli-

ver det dermed en vigtig opgave for trivselsarbejdet at skabe relationelle og organisatoriske rammer, hvor elever kan føle sig vigtige – både som deltagere i undervisningen og som mennesker i fællesskabet.

Tilhør handler om elevernes oplevelse af at høre til i skolens fællesskaber, både i de nære relationer på holdet eller i klassen og i skolens bredere sociale rammer. Tilhør hænger sammen med at opleve sig accepteret og anerkendt og at være i meningsfulde og gensidige relationer – også til lærerne (Simovska & Koushoul, 2021).

Som vist i kapitlet forbinder lærere og ledere tilhør især med deltagelse i skolens store og givne fællesskaber – som klassen, årgangen eller hele uddannelsen. Eleverne retter derimod først og fremmest blikket mod de selvvalgte og trygge relationer. Det peger på en spænding mellem forskellige former for tilhør: de brede givne fællesskaber, som lærerne har fokus på, og de selvvalgte relationer, som eleverne instinktivt søger. Disse forskelle understreger, at det trivselsarbejde, der skal styrke tilhør, må fokusere på både rammer og relationelle betingelser (se også Del IV).

Tryghed handler om oplevelsen af at kunne være sig selv og turde deltage uden frygt for at fejle, blive udstillet eller udelukket. Det er tæt forbundet med det, der i trivselslitteraturen beskrives som 'befindende' (på engelsk: *being*) – hvordan det er at være til stede i skolen som elev (Simovska & Koushoul, 2021). Men hvor andre forskere altså lægger tryghed ind som en del-dimension, vælger vi at løfte den ud som en egen dimension, da den fremtræder meget tydeligt i empirien som noget særdeles vigtigt for både elever og lærere. Både lærere og elever fremhæver, at tryghed i klassen – forstået som respekt, rummelighed og en god omgangstone – er afgørende for trivsel. Deres fokus adskiller sig dog en smule: lærerne retter fortrinsvist blikket mod fællesskabet mellem eleverne, mens eleverne, ud over at anerkende dette, også fremhæver lærerens afgørende rolle. For dem handler tryghed ikke kun om de andre elever, men også om hvordan læreren møder dem, og hvorvidt undervisningen giver rum for at stille spørgsmål og begå fejl. I elevperspektivet bliver læreren dermed en central aktør i trivselsarbejdet. Trivselsarbejde, der understøtter tryghed, må derfor forholde sig både til elevernes relationer indbyrdes og til lærernes praksis og position i klasserummet.

Modellens karakter og formål

Det er vigtigt at understrege, at den model, vi har præsenteret her, ikke skal læses som en generisk definition på trivsel. Snarere er det et forsøg på at samle trådene fra vores empiriske analyse og koble dem til centrale begreber i trivselsforskningen – med det formål at skabe en kontekstuel model, der afspejler netop de dynamikker og spændingsfelter, som præger skolernes hverdag.

Modellen peger dermed på de steder, som i dag er særligt betydningsfulde, og hvor 'lokummet brænder' – der, hvor spændingerne mellem skole og ungdomsliv bliver særligt tydelige. Det er netop mod disse steder, at trivselsarbejdet må rette sin opmærksomhed. Trivselsarbejde bliver i denne optik ikke blot et spørgsmål om at løse problemer, men om at navigere i og arbejde med forandringer af skolen på en måde, der skaber forbindelse mellem skolens formål og praksisser – og samtidig skaber gode betingelser for, at elever kan føle tilhør, opleve mestring, finde tryghed og mærke betydningsfuldhed i deres skoleliv.

Tilblivelse som en underliggende dimension

Ud over de fire trivselsdimensioner, vi har udfoldet, viser vores materiale også spor af en mere langsigtet dimension, som i trivselslitteraturen ofte beskrives med begrebet tilblivelse (Simovska & Koushoul, 2021). Begrebet viser sig især i lærernes bekymringer om elevernes uddannelsesparathed, robusthed og evne til at indgå i skolens fællesskaber. Når lærerne taler om, hvilke fællesskaber de ønsker, at eleverne skal blive en del af, handler det i virkeligheden om tilblivelse – om forestillinger om, hvad eleverne er på vej til at blive.

Tilblivelse træder dog ikke tydeligt frem i elevernes egne forståelser af trivsel, som i højere grad er knyttet til det nære, det aktuelle og til oplevelsen af at have det godt her og nu. Elevernes blik på trivsel har ofte en mere umiddelbar karakter. Hos lærerne derimod er tilblivelsesperspektivet mere nærværende – hvilket ikke er overraskende, da deres professionsrolle netop indebærer et længere og udviklingsorienteret blik på eleverne.

Samtidig synes tilblivelse hos lærerne ofte at træde frem som et mangeltema. Lærernes forestillinger om, hvor eleverne 'bør' være i deres udvikling fra unge til voksne, synes ofte ikke at stemme overens med, hvor de oplever, at eleverne er i denne udvikling. Denne asynkroni bliver et væ-

sentligt træk ved skolens trivselsarbejde og ved de forskellige forståelser af, hvad trivsel egentlig handler om.

Fra forståelser til praksis

Gennem dette kapitel har vi vist, at forståelser af trivsel er flerdimensionelle, og at disse dimensioner altid spiller sammen i skolehverdagens levede liv. Overordnet i Del II har vi bestræbt os på at komme tættere på de forståelser af trivsel, som lærere, ledere og elever – på forskellig vis – giver udtryk for i vores udviklings- og følgeforskningsarbejde. Med det praksisorienterede og aktionsforskningsbaserede blik, vi har lagt i dette arbejde, er det en grundpræmis, at de forståelser og opfattelser, vi bærer med os af fænomener som trivsel, nødvendigvis former det handlingsrum, vi oplever at have – og dermed også de konkrete måder, vi taler om og gør trivsel på i hverdagen.

Som tidligere beskrevet forstår vi trivselsarbejde som en aktiv praksis, hvor skole, lærere, elever og ledelse i fællesskab skaber betingelser for trivsel i skolens hverdag. Med den model, vi har præsenteret her, lægger vi fundamentet for Del III og IV. Her undersøger vi, hvordan trivselsarbejde konkret tager form på skolerne – og hvordan forskellige greb kan understøtte og aktivere trivselsdimensionerne: tilhør, mestring, tryghed og betydningsfuldhed.

Før vi bevæger os videre til Del III, afslutter vi dog Del II med et mere overordnet perspektiv: vi zoomer ud fra det praksisnære og kobler de tendenser, vi har identificeret her, til bredere samfundsbevægelser og dynamikker i ungdomslivet.

Samfundstendenser, der spiller ind på trivsel

I dette sidste kapitel i Del II zoomer vi ud fra lærernes og elevernes forståelser til nogle bredere **ungdomssociologiske perspektiver**. Vi svæver således op i helikopteren for derigennem bedre at kunne se og forstå lærernes og elevernes perspektiver i en større samfundsmæssig kontekst. For både elevernes, ledernes og lærernes trivselsforståelser – og, som vi skal komme ind på i Del III, også trivselsarbejdets praksisser – bliver til i skolens nære kontekster, men de spejler også bredere tendenser i ungdomslivet og samfundet.

Vi trækker i dette kapitel primært på dele af vores egen forskning i Center for Ungdomsforskning og på det, man med et bredt begreb kan kalde for samtidsdiagnostikken. Samtidsdiagnostikken søger at indfange og begrebsliggøre udviklingstendenser i vores samtid gennem typisk at afdække det særegne og tidstypiske ved nutiden gennem overgribende samlebetegnelser (Kristensen, 2008; 2017). I det følgende udfolder vi nogle af disse samtidstendenser, der – uden at være udtømmende – kan belyse de dynamikker, som præger skolens aktuelle betingelser og dens rolle i en bredere samfundsmæssig kontekst.

I de foregående kapitler har vi set, hvordan lærernes, ledernes og elevernes trivselsforståelser har kredset omkring temaer som fællesskaber, engagement, inddragelse osv. Med afsæt i disse zoomer vi i det følgende ud og afsøger bredere tendenser, der ræsonnerer med disse temaer, og

hvor ungdoms- og den samfundsdiagnostiske forskning har perspektiver at byde ind med. Det gør vi under følgende tre overskrifter:

- Kampen om elevernes engagement.
- Fællesskabsforståelser der brydes.
- Lærer-elev-forhold under forandring.

Kapitlet her adskiller sig fra de foregående og de efterfølgende kapitler, da det har en mere perspektiverende form. Hertil kommer, at vi her ikke alene henviser til eleverne i denne undersøgelse, men også til unge som en mere abstrakt og generel gruppe.

Kampen om elevernes engagement

Det første område, vi afsøger, handler om pres på tiden og elevernes engagement. Vi hører fra eleverne, at der er meget, de oplever, at de skal – og fra lærerne, at eleverne til tider kan være svære at engagere både fagligt og socialt, men ikke mindst fagligt. Oplevelser som disse er også reflekteret i de samtidsdiagnostiske analyser, og den tyske sociolog Hartmut Rosa skriver om, at vi lever i en tid præget af acceleration (Rosa, 2014). Han beskriver, hvordan **nutiden 'skrumper'**, når tempo og teknologisk acceleration øges, hvilket ifølge ham udfordrer vores forhold til verden og hinanden. Han peger på, at denne samfundsmæssige udvikling intensiverer tempo og kompleksitet i livet generelt (Rosa, 2014; 2020).

For unge i dag er der mange arenaer, der kalder på deres opmærksomhed. De sociale medier er døgnåbne og kalder derfor potentielt 24/7. Skolen kalder: lektierne, lærerne, tilstedeværelsen, præstationerne (Larsen, 2020; Sarauw & Madsen, 2016). Og uden for skolen kalder fritidsarbejde, fritidsinteresser, familie, venner – og kroppe, der skal trænes (Görlich et al., 2019; Justenborg, 2023). Unge lever på den vis deres liv på tværs af mange forskellige arenaer, og tiden i skole er kun én – om end en meget vigtig – arena i deres liv (Holloway & Valentine, 2000). Og på alle disse arenaer møder de, ligesom i skolen, muligheder, krav og betingelser, som grundet det, at de netop lever deres liv 'på tværs', gør, at det griber ind i deres deltagelse – og trivsel – på skolerne.

Eleverne i denne undersøgelse fortæller netop, hvordan alt det uden for skolen spiller ind på deres trivsel og engagement i skolen. Det kan handle om at have sovet for lidt på grund af aftenarbejde. Om at skulle nå bussen, lige når det ringer ud, for at komme til træning. Eller om konflikter i familien, der fylder og skal håndteres. Vi får her øje på, at trivsel netop, som vi tidligere har været inde på, er indlejret både i unges nære liv og i det samfund og den tid, de er unge i (O'Toole & Simovska, 2022; Simovska & Kousholt, 2021).

Sociale positioneringsprocesser på turbo

Zoomer vi yderligere ind på elevernes sociale og faglige liv, finder vi, at det i høj grad synes præget af et omfattende positioneringsarbejde af et omfattende positioneringsarbejde, de oplever være i spil på flere fronter. De beskriver, hvordan de hele tiden skal forholde sig til normer, forventninger og uformelle hierarkier blandt de andre unge, og at de konstant aflæser og justerer sig i forhold til dem. Et sådant 'arbejde' kræver en betydelig del af deres engagement og opmærksomhed, fordi risikoen for at falde ud af de sociale fællesskaber opleves som overhængende. Netop dét ikke at kunne følge med fremstår som noget af det mest skræmmende. Men det betyder også, at alle de sociale positioneringer spiller en stor rolle for, om man så faktisk melder sig til festen eller fredagsbaren eller ej – eller om man har lyst til at tage et spil med hjemmefra til skolens brætspilscafé, fordi hvad tænker de andre? Hvem kommer ellers? Alle beslutninger synes at indgå i et komplekst væv af positioneringer og hierarkier. Ungdomsforskningen peger her på, at det sociale blandt unge generelt er præget af både stadigt stigende og snævrere idealer om præstation og popularitet (Bruseli-us-Jensen et al., 2023; Hjortkjær, 2020; Meier, 2022).

Vi finder i forlængelse af denne pointe i denne undersøgelse, at elevernes positioneringsarbejde i høj grad også fylder i det faglige. Der skubber det til elevernes engagement på måder, der fremmer en instrumentel og præstationsorienteret tilgang til det faglige fremfor en mere læringsorienteret tilgang (se også kapitel 5). Flere undersøgelser peger i den forbindelse på, at der er sket en intensivering af elevernes og skolernes fokus på faglige præstationer og målbare resultater (EVA, 2025; 2024; Meier & Nielsen, 2023).

Således indgår eleverne i **intensive positioneringsprocesser**, hvor både faglige og sociale positioner etableres og forhandles – i skolen, uden for skolen og digitalt. Disse processer er selvsagt sat på turbo ved skolestart, og selvom de ofte aftager over tid, efterhånden som de faglige og sociale positioner ‘sætter’ sig eller falder mere til ro, så rækker de også ud over denne fase og præger elevernes engagement gennem store dele af deres skoletid. For nogle elever forbliver både det faglige og det sociale imidlertid vedvarende ustabil og vibrerende, hvilket over tid kan udvikle sig til social mistrivsel (Bruselius-Jensen et al., 2023).

At trække sig

Disse intense positioneringsprocesser kan for nogle elever opleves som en social rus – en sitrende og livgivende del af ungdomslivet, hvor nye fællesskaber opstår, og hvor man føler sig midt i det hele sammen med dem, der betyder noget. For andre – eller på andre tidspunkter – kan de samme dynamikker skabe usikkerhed og utryghed, både socialt og fagligt. Det hører vi både elever og lærere fortælle om i vores materiale. Sammen med presset på unges tid kan dette føre til en tendens til, at eleverne udmattes eller ‘trækker sig’. Det kan være ved at blive hjemme fra skolen for lige at ‘trække stikket’, ved at tage headset på i klassen for at lukke verden ude eller ved at lade sig opsluge af feedet på Instagram. Uden for skolen kan det vise sig som et afbud til familiefødselsdagen, fordi man har brug for at ‘lade batterierne op’. Vi har i tidligere undersøgelser vist, hvordan dette kan forstås som en måde at passe på sig selv på og som et forsøg på at **balancere sine mentale ressourcer** (Sørensen et al., 2024).

Eleverne i denne undersøgelse fortæller om udbredte strategier for at trække sig i klasserummet – på tværs af skoleformer. Det beskrives som både almindeligt og socialt acceptabelt at være på sociale medier, spille online-spil eller shoppe, mens undervisningen foregår. Denne praksis kan have flere forklaringer. Den hænger naturligvis sammen med sociale mediers tilgængelighed og den udbredte opmærksomhedsøkonomi, der præger unges hverdag. Men som vi også har vist i tidligere forskning, kan den forstås som et udtryk for et behov for midlertidigt at trække sig fra en verden, der opleves som overfyldt af krav om at reagere, deltage og præstere. Set i dette lys bliver tilbagetrækningen ikke kun et tegn på manglende disciplin eller engagement, men også et forsøg på at skabe mental balance

– et pusterum midt i en hverdag, der konstant kalder på opmærksomhed og tilstedeværelse.

Den canadiske sociolog Michéle Lamont beskriver netop denne dobbelthed i ungdomslivet, hvor unge på den ene side søger at balancere deres mentale helbred og på den anden gerne at ville 'lykkes' på alle mulige parametre. Hun skriver:

[...] young people embrace aspects of the neoliberal measures of worth, with a focus on work ethic, self-reliance, and the pursuit of professional success and material wealth. Yet for this group facing growing inequality and various crises, these values are combined with a focus on personal balance that dampens the risk of failure and protects their mental health. (Lamont, 2023, s. 93)

Udblikket til ungdomssociologien peger på en grundlæggende udspændthed i skolens vilkår: elevernes samtidige behov for opmærksomhed og tilbagetrækning udfordrer skolens praksis – men er også noget, skolen selv er med til at skabe. Dermed bliver det tydeligt, hvordan forandrede betingelser både inden for og uden for skolen påvirker, hvad det i dag vil sige at gøre skole. Det er ikke længere de samme greb, det samme trivselsarbejde eller den samme lærerrolle, der kan forløse skolens formål, som tidligere. Skolen må derfor kontinuerligt justere sine greb for at kunne skabe det engagement, den søger hos eleverne. Denne bevægelse – og dens betydning for trivselsarbejdet – udfolder vi nærmere i Del IV.

Fællesskabsforståelser der brydes

Et andet forhold, som dukker op som centralt i både elevernes og lærernes fortællinger om trivsel, er fællesskaber og forskellige forståelser af, hvem fællesskaberne omfatter, og hvad de retter sig mod. Zoomer vi ud fra de konkrete fortællinger, finder vi, at de taler ind i to stærke, historisk forankrede forståelser af ungdom og skolefællesskaber, som henholdsvis elever og lærere på forskellig vis synes at trække på.

Den første fortælling, som vi henter fra ungdomsforskningen, knytter sig til ungdomslivet som en tid præget af lethed, fester og løse forbindelser

i de store skolefællesskaber (Illeris et al., 2002). Den fortælling har især været stærk på de gymnasiale uddannelser, særligt STX, hvor deltagelse i årgangsfester, elevudvalg og traditioner næsten er blevet betragtet som en selvfølgelig del af at være ung. Og man kan, sat lidt på spidsen, sige, at STX på mange måder længe har været symbolet på denne stærke ungdomsfortælling. Forestillingen bæres både af eleverne og i høj grad også af lærerne, der ønsker for deres elever, at de skal leve det 'sjove' og 'lette' ungdomsliv. Dermed læner denne forståelse sig kraftigt ind i det, man kalder den **hedonistiske dimension af trivsel**, hvor glæde, fest, frisathed, rusen, forelskelsen osv. udgør kerneelementerne (Cigman, 2012; La Trobe University, 2020; McLellan et al., 2022).

Elevernes og lærernes forståelser af trivsel, som vi har udfoldet i kapitel 3 og 4, peger imidlertid også på, at denne fortælling om ungdomslivets fester og lethed ikke længere helt er så dominerende på skolerne – heller ikke STX. Men det vender vi tilbage til, for vi skal først omkring den anden fortælling.

Den anden fortælling handler om uddannelse som et arnested for fællesskaber, der kobler sig til demokratisk dannelse og har et lovgivningsmæssigt ophæng i skolernes formålsparagraffer (LBK nr. 173 af 27/01/2022, lov om erhvervsuddannelser § 1, stk. 2, og LBK nr. 1716 af 27/12/2016, § 1). Denne fortælling ses tydeligst blandt lærerne, særligt på de gymnasiale uddannelser, hvor de både opfatter den som en forventning og en opgave.

Ifølge denne forståelse skal skolen ikke alene være et sted for faglig viden, men også et sted, hvor eleverne lærer at deltage, tage ansvar og indgå i demokratiske processer. Eleverne forventes her at indgå i og bidrage til skolens fællesskaber – både de faglige og de sociale – på måder, hvor de overlader det til skolens rammer at definere og afgrænse disse fællesskaber. De forventes dermed frivilligt og engageret at læne sig ind i skolens fællesskaber: at møde og samarbejde med elever, der er forskellige fra dem selv, at deltage i gruppearbejde med de elever, de nu er sat sammen med, at tage medansvar for, at alle inkluderes i klassefællesskabet – og at deltage i sociale aktiviteter og hygge med klassen.

Denne fællesskabsfortælling varierer i styrke mellem skoleformerne, men den er – som nævnt – indlejret i uddannelsernes formålsparagraffer, og lærerne oplever sig direkte forpligtet på at skabe den. Her socialiseres eleverne ind i et større samfundsmæssigt fællesskab og lærer at tage ansvar for det fælles. Fællesskaberne forbindes dermed til det, man i trivsels-

forskningen betegner som en **eudaimonisk dimension af trivsel** – altså en forståelse af trivsel som noget, der handler om personlig udvikling, dannelse og det at blive til som menneske gennem meningsfuld deltagelse og engagement i fællesskaber (McLellan et al., 2022).

Imidlertid kan man med afsæt i elevernes og lærernes fortællinger om trivsel stille spørgsmål ved, om begge disse fortællinger – ungdomslivet som fest og uddannelserne som demokratiske dannelsesinstitutioner – på forskellige måder begge er under pres. Lærernes fortællinger i denne undersøgelse peger på en markant afmatning i elevernes deltagelse i de givne fællesskaber: færre møder op til festerne, færre engagerer sig i udvalg, og mange vælger individuelle løsninger frem for kollektive. Ungdomslivet synes ikke længere per automatik at udspille sig gennem skolens store og givne fællesskaber. Dermed udfordres skolernes rolle som arena for demokratisk dannelse: når eleverne i stigende grad fravælger de givne fællesskaber, risikerer uddannelserne at miste en vigtig platform for at træne de sociale og demokratiske kompetencer, der netop udvikles i mødet med forskellighed og forpligtende fællesskaber.

For skolerne og måske andre samfundsmæssige institutioner betyder det, at de ikke længere kan tage deres position som samlingspunkt for unges fællesskaber for givet. De store årgangsfester, udvalg og traditioner, som tidligere trak næsten alle elever med sig, fungerer ikke længere nødvendigvis som selvfølgelige rammer for unges fællesskaber. I stedet synes mange unge også ifølge data i denne undersøgelse at orientere sig mod selvvalgte og mere intime relationer.

Indhyldning i fællesskaber

De forskydninger, vi ser i elevernes deltagelse i skolens fællesskaber, peger samlet set på, at unges orientering mod det sociale er under forandring. Der er en øget søgen mod selvvalgte fællesskaber og fællesskaber, der opleves som trygge '**safe spaces**', fordi de rummer en oplevet lighed. Man vælger at være sammen med nogen, der ligner én selv, og hvor man føler sig forstået og genkendt. En sådan orientering kan ud fra et ungdomsforskningsperspektiv anskues som en slags svar på det at tilbringe store dele af hverdagslivet online og i skole og uddannelse, hvor der er – fagligt såvel som socialt – et kontinuerligt fokus på synlighed, sammenligning og vurdering. Lidt firkantet formuleret er det nærliggende at formulere en tese

om, at når positioneringsarbejde, præstation og målbarhed intensiveres på ungdomslivets store arenaer, herunder skolen, så bliver længslen og stræben efter fællesskaber uden for bedømmelse og positionering så meget desto stærkere.

Vi finder i vores egen tidligere forskning samme længsel efter omsorg, intimitet og tilhørsforhold (Nielsen et al., 2024). Med inspiration fra antropologen Bruno Latour og sociologen Nikolaj Schultz (2022) beskriver vi denne tendens som unges søgen efter ”indhyldninger i vi’er” (Sørensen et al., 2024). Med ”indhyldninger i vi’er” menes længslen efter at gøre fællesskaber eller kollektive sammenhænge til steder, hvor individualitet og forskellighed træder i baggrunden. Det handler konkret om at dele svære følelser, hjælpe hinanden gennem kriser eller søge kropslig nærhed gennem kram, ‘cuddle piles’ eller fysisk sammenfletning i sofaerne på ungdomsuddannelserne. Det kan også handle om at være en del af en gruppe, hvor man har hinandens ryg, og hvor opgaver løses med en oplevelse af fælles retning – som et vi. Når fællesskabet forløser denne længsel, bliver man som individ på en måde ‘pakket ind’ og får adgang til rum, hvor positioneringsspillet er mindre intenst, og hvor præstation ikke er det styrende (Nielsen et al., 2024). Her kan man finde en form for beskyttelse i en verden, hvor fællesskaber ikke længere er givne, men hele tiden må genopfindes og plejes gennem hverdagslige relationer.

Det er dog væsentligt at understrege, at disse tendenser først og fremmest handler om bestræbelser, længsler og idealer, der langt fra altid lader sig realisere. I relation til skolen vidner disse tendenser i unges fællesskabsorienteringer – som vi også har set ovenfor – om, at skolens rolle som ramme for givne og mangfoldige fællesskaber er under pres. Det betyder ikke, at skolen ikke fortsat skal være en sådan ramme, men at den tidligere, næsten selvfølgelige kobling mellem elevernes orienteringer og skolens måder at fungere på synes at være ved at forvitte.

Derfor må skolen i langt højere grad arbejde pædagogisk for at forme sine fællesskaber på måder, der aktivt kobler sig til de bevægelser, der findes blandt eleverne – uden samtidig at give køb på sine overordnede demokratiserende formål. Det handler om at skabe fællesskaber, der både giver tryghed og rummer mangfoldighed – som balancerer behovet for genkendelse med nødvendigheden af at møde det fremmede.

Til dette vender vi tilbage i bogens Del IV, men inden da retter vi blikket mod det sidste nedslag i ungdomsforskningen og de bredere samfundstendenser, der præger skolens vilkår.

Lærer-elev-forhold under forandring

Et sidste tema, der går igen i vores datamateriale, kredser omkring lærer-elev-relationerne. Vores data peger på, at lærere i stigende grad møder en forventning om, at deres arbejde også har en stærk relationel dimension – og at det kan opleves som et pres. Flere beskriver, hvordan de forventes at engagere sig i eleverne og ”kende dem alle 37 for, hvem de er”. Og hvordan skal man som lærer kunne forholde sig til 37 (eller samlet set måske op til 200) elever individuelt? Lærerne beskriver, hvordan relationen til eleverne kræver mere **opmærksomhed og relationsarbejde end tidligere**. Samtidig søger eleverne efter relationer til lærerne, og det er tydeligt, at eleverne har forventninger om at blive set og hørt og at have mere ligeværdige relationer til lærerne. De vil gerne have nærværende lærere, som de oplever som lyttende, og som er interesserede i, hvem de er, og hvad de vil. De vil, at lærerne skal kende deres navne og anerkende deres eksistens som andet end elever i hverdagens møder. Og de vil behandles retfærdigt af dem.

Den svenske sociolog Mats Trondman (2020) peger på, at der i disse år finder en ændring sted i det, han kalder for ”relationsgrammatikken mellem unge og voksne”. En ændring, som er betinget af, at unge og voksne både tilbringer mere tid sammen, er de samme steder og også deler flere ting med hinanden. Relationsgrammatikken beskriver de uskrevede forventninger og koder, der regulerer relationer mellem unge og voksne, som tidligere byggede på tre logikker: afstand (unge og voksne havde adskilte livsverdener og delte ikke alt), hierarki (voksne vidste mere og bestemte, unge tilpassede sig) og den unge som objekt (voksne handlede, unge skulle tilpasse sig og adlyde).

I dag er disse logikker under nedbrydning, idet der foregår en ændring af mønstre, hvad angår generationer og relationer, som i stadig højere grad er direkte og åbent forhandlede. Der er selvsagt tale om generaliseringer, eller idealtyper, som Trondman kalder det, der i praksis er langt mere nuancerede, men bevægelsen synes at være til stede: afstanden mellem unge

og voksne er blevet mindre, hierarkiet er svækket: voksne er ikke altid de vidende – nogle gange ved de unge faktisk mest. Unge er derfor også i højere grad blevet subjekter, der er selvstyrende og handlende. Dermed er det at være sammen med voksne ikke nødvendigvis ensbetydende med at være et underordnet subjekt, der skal være parat til at adlyde. Unge er, ifølge Trondman, i langt højere grad blevet kollaborative og krævende subjekter i deres egen ret. På godt og på ondt. Og når unge – idealtypisk set – tager denne relationsgrammatik med sig som erfaring ind i skolen, skubber det uvægerligt til både roller og forventninger mellem elever og lærere.

Ligeværdighed

Et væsentligt element i den forandrede relationsgrammatik, som kan forventes at spille ind i skolen, er, at hierarkiet imellem generationerne – og altså her eleverne og lærerne – er forandret. Eleverne ser tendentielt ikke i samme omfang som tidligere sig selv som passive modtagere af de voksnes, altså lærerens, krav og ønsker, men søger også i større omfang end tidligere at indtage rollen som vidende og betydningsfulde. Man kan i forlængelse af Trondmans begreb tale om, at der er sket en demokratisering af relationen mellem voksne og unge og af elevernes forventninger til, hvilken rolle de tildeles i relationen. Alt sammen noget, der må forventes at spille ind på relationen mellem elever og lærere og på elevernes forventninger til, hvad der skal ske i skolen.

For lærerrollen betyder dette, ifølge Trondman, at autoritet ikke længere følger automatisk af position eller hierarki. Læreren skal opbygge **relationskapital** – det vil sige en tillidsfuld, gensidig relation til eleverne, hvor faglig og pædagogisk kompetence kombineres med nærvær, omsorg og evnen til at udfordre. Trondman formulerer det som:

Læreren er nødt til at vinde relationen, hvis undervisningen skal blive til læring hos eleverne. Det forudsætter, at læreren er nærværende sammen med eleverne i klasseværelset og i skolemiljøet. (Trondman, 2020, s. 197)

Skal undervisningen lykkes, kræver det derfor, at læreren er en nærværende, engageret voksen, der kan støtte og lytte, og samtidig formår at motivere eleverne til at deltage aktivt.

Psykologisering og intimisering

Forandringerne i relationsgrammatikken spiller sammen med en bredere tendens til informalisering og intimisering af relationer, hvor følelser i stigende grad bliver en del af det offentlige rum og af vores gensidige forventninger (Katznelson et al., 2022; Skårderud, 2001; Rieff, 1987). Denne udvikling hænger tæt sammen med det, vi her betegner som **psykologisering**.

Psykologisering betyder helt simpelt at gøre noget psykologisk (Madsen, 2018, s. 182). Det handler om, at psykologien som forståelsesramme har udvidet sig, så den i stigende grad overskrider det individuelt psykologiske og nu også favner moralske, politiske og sociale områder af samfundslivet, som så tendentielt gøres psykologiske. Dermed griber psykologiske forståelser – og med dem fokuset på det følelsesmæssige – ind i og forandrer de måder, hvorpå mennesker forstår sig selv, orienterer sig og handler (Rose, 1998). Aldrig før har vi været så optaget af, hvad der føles og mærkes, og hvem der føler og mærker hvad (Hermann, 2022; Madsen, 2018).

I relation til trivsel kan selve den massive optagethed, der er kommet af trivsel samfundsmæssigt og i skolen, på den vis siges at være et resultat af tendensen til psykologisering. Men når vi kobler tendensen til psykologisering på her, er det for at få blik for yderligere en dimension af den forandring, der er sket i forhold til lærer-elev-forholdet. For hele fokuset på trivsel og mange af de trivselsdiskurser, der samfundsmæssigt er i omløb, risikerer også at føje en implicit forventning til lærer-elev-relationen. Nemlig at lærerne ikke kun skal understøtte faglig læring, det sociale miljø og elevfællesskaberne, men også tage hånd om individuelle elevers behov og følelser. Mange lærere giver udtryk for, at dette er vanskeligt at leve op til under de givne vilkår, hvor klassestørrelser og skemaer begrænser mulighederne – og at det opleves som langt fra den opgave, de mener at have som undervisere.

Der er flere ting på spil her. Den første er, at psykologiseringen indebærer, at eleverne i øget omfang bringer de følelsesmæssige aspekter af det at være i uddannelse med ind på skolerne. Det følelsesmæssige kommer simpelthen på godt og ondt til at fylde mere – helt ligesom vi ser det ske i mange andre samfundsmæssige kontekster, ikke mindst på arbejdsmarkedet. Hertil kommer, at det tendentielt også flyder ind i lærer-elev-forholdet på måder, hvor lærere i stigende grad må forholde sig til – i bred forstand – eleveres trivsel og mere specifikt også til elevernes oplevelser og velbefindende.

Den nye relationsgrammatik åbner her sammen med psykologiseringen op for nye dimensioner af netop lærer-elev-forholdet – det kan både styrke potentialerne for meningsfulde relationer gennem muligheden for en øget nærhed og forbundethed, ligesom det kan åbne muligheden for, at elever med specifikke udfordringer tør række ud til deres lærere. Men åbningen stiller samtidig lærerne i et historisk nyt dilemma. De skal kunne gribe de potentialer og muligheder, som denne tendens skaber – for at kunne være der for deres elever og faktisk se dem. Samtidig hører vi lærere beskrive, hvordan det netop er en udfordring at se eleverne, når man dagligt møder op mod 200 forskellige, og selv dét at lære deres navne kan føles uoverskueligt.

Trods disse strukturelle betingelser kan man drage en parallel til et dilemma, som også beskrives i udviklingspsykologien – og i en dansk kontekst af Grethe Kragh-Müller (2012) i hendes forskning i daginstitutioner. Dilemmaet handler om på den ene side at få øje på, at børn – og her unge – oplever ubehag og svære følelser, og på den anden side at erkende, at det ikke nødvendigvis er den voksnes opgave at fjerne dette ubehag. Man kan godt lytte uden at handle eller være ansvarlig. Samtidig kan der også være ubehag og svære ting, som man som lærer skal handle på. For ubehaget kan være en nødvendig del af en læreproces, en forbigående frustration eller en oplevelse af usikkerhed, ligesom det kan være et ubehag og en utryghed, som det er væsentligt for skolen og læreren at adressere og handle på.

For eleverne er tryghed, som vi har set det, vigtig i relation til oplevelsen af at trives – og tilsvarende oplever lærerne utryghed som en udfordring for deltagelse i både det faglige og det sociale i skolen. Der er således her en vigtig opgave i, at skolen tager ansvar for at skabe trygge læringsmiljøer og skolekulturer, uden at det dermed betyder, at lærerne skal handle på og føle sig ansvarlige for alt, hvad eleverne måtte opleve af ubehag i deres hverdag. Det være sagt, er lærere og skoler selvsagt ikke fritaget fra ansvaret for også at få øje på den enkelte unge, som måtte være i mistrivsel eller på anden vis være i en udsat position i skolen.

Samlet set skaber psykologiseringen og bevægelserne i relationsgrammatikken både muligheder og udfordringer, og ikke mindst udgør det en forandring, som gør, at skolen – som altid – skal justere sine pædagogiske greb og 'gørelser' for at kunne være skole for de elever, der nu er der.

Opsamling

I forlængelse af dette udblik til bredere samfundsmæssige tendenser finder vi nogle dilemmaer, der tendentielt flyder ind i skolen og mere konkret ind i skolernes trivselsarbejde. For det første et pres på tiden og en søgen efter engagement, i en tid hvor skolen oplever sig i konkurrence med mange andre arenaer i de unges liv. For det andet skolernes rolle som arena for demokratisk dannelse, hvor den 'hovedstol' af fællesskabende kultur og sammenhængskraft – særligt kendt fra de treårige gymnasiale uddannelser – i disse år er under pres og forandring. For det tredje en øget kalden på lærerne som både nogen, der 'ser' eleverne og giver sig til kende som mennesker og som autoriteter.

Tendenserne her rejser en række pædagogiske spørgsmål og dilemmaer: hvordan kan skolen håndtere kampen om elevernes opmærksomhed og gøre sig relevant? Hvordan kan skolen håndtere spændet mellem elevernes fællesskabsorienteringer og samtidig fastholde sin rolle som arena for demokratisk dannelse? Hvordan kan lærere balancere mellem at være relationelle og nærværende voksne – og samtidig bevare deres faglige autoritet og undervisningsopgave? Og hvordan kan lærer-elev-relationen udvikles på måder, hvor tendensen til psykologisering bliver et potentiale for stærkere bånd mellem elever, lærere og skole – snarere end en kilde til følelsesmæssigt pres hos den enkelte lærer?

Til disse spørgsmål vender vi tilbage i Del IV, hvor vi peger på greb, der kan indramme arbejdet og forankre det i skolens kultur og i det kollektive trivselsarbejde blandt lærere og ledelse. Før da, i Del III, bevæger vi os tæt på trivselsarbejdet, som det konkret udfolder sig i skolernes hverdag, og ser, hvordan det gøres, forhandles og håndteres i praksis.

Trivselsarbejde i praksis



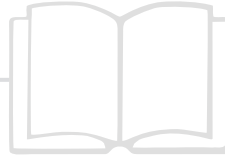
Del III

Indledning

I de næste tre kapitler åbner vi døren ind til skolernes egne erfaringer med trivselsarbejde. Vi undersøger, hvad lærere og elever konkret satte i gang, hvilke udfordringer de forsøgte at løse, hvilke roller forskellige aktører tog på sig – og ikke mindst hvordan eleverne mødte og oplevede indsatserne.

Målet er ikke at udpege ‘det, der virker’. I stedet viser vi skolernes mangeartede og vedholdende forsøg på at skabe en bedre skoledag for eleverne – med alt, hvad det indebærer af muligheder, barrierer og dilemmaer. De udvalgte eksempler er derfor ikke succes- eller fiaskohistorier, men illustrative nedslag, der afspejler variationen og kompleksiteten i trivselsarbejdet, og som kan inspirere andre i lignende situationer. Eksemplerne lægger sig tæt op ad skolernes konkrete projekter, men er ikke identiske med disse.

For at gøre materialet tilgængeligt organiserer vi analyserne gennem tre porte til praksis: skolen som helhed, klassen som enhed og den mindre gruppe. Denne tredeling gør det muligt at systematisere og sammenligne erfaringer, selv om vi ved, at mange indsatser i praksis krydser niveauerne. Pointen er, at betingelserne for trivselsarbejde ser forskellige ud, alt efter om man arbejder på skole-, klasse- eller gruppeniveau – og det påvirker både roller, muligheder og begrænsninger.



Sådan læses kapitlerne i Del III

Hvert kapitel følger samme struktur:

1. En kort introduktion til, hvorfor niveauet (skole, klasse, gruppe) er vigtigt for trivsel.
2. Et overblik over de typer af aktiviteter, som skolerne har afprøvet på dette niveau.
3. To eksempler fra de deltagende skoler, der viser, hvordan trivselsarbejde faktisk udføres og forhandles i hverdagen – med fokus på relationer, roller og rammer.

Skolen som omdrejningspunkt for trivselsarbejde

Vi begynder udforskningen af det udviklingsarbejde, lærerne har udfoldet, ved at sætte fokus på de trivselstiltag, som retter sig mod skoleniveauet. Trivselsarbejde på skoleniveau sætter fokus på de aktiviteter, som retter sig bredt mod skolens elever på tværs af klasser, årgange og retninger.

Helt overordnet har trivselsarbejdet her rettet sig mod at styrke elevernes oplevelse af at høre til på skolen og uddannelsen, at kunne indgå i og bidrage til de generelle rammer og den fælles kultur, som er særlig for den skole for de uddannelser, som udfolder sig der uddannelse, som udfolder sig der. Konkret kan trivselsarbejdet omfatte en lang række forskelligartede aktiviteter: fra den måde fraværsregler praktiseres i hverdagen, til fester, lektiecaféer, idrætsdage, højtidsarrangementer, udvalgsarbejde, fælles opstartsaktiviteter eller morgensang.

Det er særligt med blikket rettet mod skoleniveauet, at skolernes forskellighed træder tydeligt frem. De 14 skoler i projektet varierer betydeligt i størrelse, geografisk placering og elevsammensætning. Nogle er store, andre små og tæt sammenvævede. Nogle ligger i mindre byer, andre midt i hovedstaden. Enkelte dækker store og varierede optageområder, mens andre primært optager lokale elever. Derudover rummer skolerne forskellige uddannelser med varierende indhold, rytmer og længder – fra gymnasiale til erhvervsrettede, ofte organiseret på tværs af bygninger eller byer. Lærere og ledelse deles, men eleverne mødes sjældent. Elevgrupperne spænder fra homogene til meget forskellige i forhold til alder og social baggrund.

Alt dette betyder, at trivselsarbejdet tager udgangspunkt i meget forskellige vilkår. For eksempel kan geografi og transport spille en stor rolle: På nogle skoler skal elever skynde sig til bussen efter skoletid, hvilket begrænser deres muligheder for at deltage i sociale aktiviteter. På andre skoler – hvor næsten alle unge i området går – bliver skolen derimod et naturligt samlingspunkt for det lokale ungdomsliv.

Bredden af trivselsindsatser på skoleniveau

På skoleniveau har trivselsarbejdet vist sig i mange former – fra store fællesarrangementer til små hverdagstraditioner. Nogle blev sat i gang som led i projektet, andre var allerede en del af skolens kultur, men blev tydeligere i samtalerne på forskningscirklerne. Samlet kan de beskrives gennem tre hovedspor: opstartsaktiviteter, skemalagte fællesskaber og aktiviteter uden for skoletid.

Opstartsaktiviteter

På skoleniveau har det, vi kan kalde **opstartsaktiviteter**, fyldt meget i trivselsarbejdet. Disse aktiviteter har både haft til formål at skabe fællesskaber på tværs af elever og at introducere dem til studieformer og den særlige skolekultur, som kendetegner den enkelte skole. Opstartsperioden beskrives af både lærere og elever som et særligt vindue for trivselsarbejdet. På tværs af skolerne blev opstartsaktiviteter derfor brugt som springbræt for trivsel: introture, fællesspisning, tutorordninger, navnelege, sportsturneringer og udvalgmesser. Aktiviteterne havde både til formål at introducere eleverne til hinanden og til den særlige skolekultur. Lærerens rolle fremhæves som central for at skabe trygge rammer – men også ældre elever, som for eksempel tutorer, har haft en vigtig position.

Skemalagte aktiviteter

Trivselsarbejdet har også sat aftryk i skemaet. Flere skoler har afsat tid til fællesskabsaktiviteter som temadage, kreative konkurrencer, shelterture og fælles moduler. Når aktiviteter gentages og udvikler sig til traditioner, bliver de et stabilt holdepunkt i skolens liv. Eleverne ved, hvad der venter, og det gør det lettere at deltage og engagere sig – en erfaring, mange lærere fremhæver som afgørende for at styrke trivslen. På en skole blev der udviklet

interessemoduler – valgfrie, men skemalagte aktiviteter tre gange om året, hvor hele skolen samles. På en anden opstod en lektiecafé i samarbejde med elevrådet, som udviklede sig til et sted med både hygge og faglig støtte. Andre aktiviteter var engangsarrangementer, mens enkelte tiltag, fx **Studiecentertiden** som vi vender tilbage til som case, blev en del af en fast ramme i skemaet og dermed i elevernes hverdagsliv på uddannelsen.

Aktiviteter uden for skoletid

Endelig tager trivselsarbejde også form uden for skoletiden. Det kan være lærerinitierede arrangementer som besøg hos læreren, lektiecafé, sammenskudsmiddage, strikkecaféer eller filmaftener. I udviklingsarbejdet har vi set flere eksempler på denne type aktiviteter, som typisk er sociale og frivillige for eleverne – herunder fx **brætspilscaféen**, som vi beskriver nærmere i næste afsnit.

Det er dog væsentligt at understrege, at mange aktiviteter uden for skoletid i høj grad initieres af eleverne selv. Her finder vi strikkeudvalget, miljøudvalget, sportshold, vinterbadningsgrupper og – ikke mindst – festudvalget.

Blandt lærerne er der en klar opfattelse af, at netop aktiviteter uden for skolen kan være afgørende for, at eleverne føler sig som en del af et større fællesskab og trives i deres skoleliv. Festerne har i den forbindelse været et tilbagevendende tema i forskningscirklerne. Mange lærere ser deltagelsen i skolefester som en indikator på, hvor stærkt fællesskabet er på tværs af skolen. De oplever også, at gode fester og stærke udvalg bidrager til at gøre skolen attraktiv for kommende elever. Samtidig giver flere lærere udtryk for, at festerne ikke fungerer lige så godt som tidligere: eleverne gider i mindre grad at arrangere dem, og deltagelsen er lav.

Mens lærere i høj grad tager ansvar for opstartsaktiviteter, ser de særligt festerne som elevernes eget rum. Derfor er de sjældent blevet valgt som indsatsområde, selvom nogle skoler har eksperimenteret med fx alkoholfrie eller tematiske fester.

Konkrete eksempler på skoleniveau

I det følgende dykker vi ned i to eksempler fra udviklingsarbejdet. De giver et indblik i, hvordan trivselsarbejde på skoleniveau kan se ud i praksis – med de håb, erfaringer og dilemmaer, som både lærere og elever står i.

Første eksempel: Brætspilscaféen

På en uddannelsescampus i en mindre provinsby – med både HHX og HTX – oplevede lærerne, at mange elever havde svært ved at finde ind i fællesskaber. Flere følte sig ensomme, og skolen kæmpede med et relativt stort frafald. Især elever, der ikke havde gået på en bestemt efterskole i nærområdet, havde vanskeligt ved at bryde ind i de tætte relationer, som allerede eksisterede. I forbindelse med valg af studieretning udfylder eleverne endvidere et skema, hvor de bl.a. svarer på, hvordan de klarer svære situationer. Særligt mange af drengene svarer, at de håndterer deres problemer alene. Det bekymrer lærerne, som er optaget af, at de ikke taler med nogen, hvis der er noget, de har det svært med. Lærerne sammenkæder elevernes besvarelser med deres oplevelse af, at en del af eleverne har svært ved at finde fællesskaber og skabe venskaber i skolen. Desuden fortæller lærerne, at de længe har arbejdet med at blande HTX'erne og HHX'erne, som ellers holder sig adskilt fra hinanden i hverdagen. Denne opdeling understreges yderligere af, at skolen er bygget på en måde, så HTX-uddannelsen primært holder til i den oprindelige del af skolens bygning, mens HHX-klasserne holder til i en nybygget del. Selv om de to dele er bygget sammen, fremstår de arkitektonisk meget opdelte.

Som led i, hvad de valgte at kalde 'Trivselsprojektet', ville skolen derfor skabe nye fællesskaber på tværs af klasser og retninger. Målet var både at styrke elevernes trivsel her og nu, understøtte dannelsen af elevven-skaber og -fællesskaber og at udvikle skolens image som et attraktivt sted med et stærkt socialt miljø. I løbet af projektperioden blev forskellige små lærerinitierede aktiviteter sat i gang: julehygge, fordybelsesklub, mindfulness – og brætspilscafé.

Brætspilscafé i praksis

Efter skoletid blev caféen en del af elevcaféen – et lyst kælderlokale med bar og pallemøbler. Her stillede en lærer spil og snacks frem, og til lærerens overraskelse mødte 30-40 HTX-elever op. Flere årgange var repræsenteret, og stemningen var koncentreret, men afslappet: eleverne sad i grupper og fordybede sig i spillene. En lærer havde endda udfordret en større elevgruppe i et særligt spil, og det fik dem med.

Elevernes erfaringer

Da vi taler med nogle elever som en del af følgeforskningen, fremhæver de positive erfaringer med at deltage i Brætspilscaféen. I den proces oplevede de, at Brætspilscaféen gav en god ramme til det fællesskabsskabende arbejde, som de i forvejen var intenst optaget af. De taler om spillet som en uformel og tryk aktivitet, der gjorde det lettere at være sammen på tværs – uden de store krav til præstation eller tilhørsforhold.

Et særligt eksempel, de selv fremhæver, handler om en klassekammerat, som normalt er meget introvert og altid tager hjem direkte efter undervisningen. Netop her valgte vedkommende at blive og spille med. For gruppen blev det et lille gennembrud: et tegn på, at deres fælles bestræbelser på at skabe et inkluderende miljø faktisk bar frugt. De ser det som en bekræftelse på, at trivsel ikke alene er noget, der skabes af lærere eller gennem strukturerede indsatser, men også i de små skridt, eleverne selv tager – og de måder, de rækker ud til hinanden på.

Lærernes erfaringer

Når vi taler med lærerne om deres erfaringer med brætspilscaféen, beskriver de den som en succesfuld ramme for at skabe nye sociale møder mellem eleverne. Samtidig peger de dog på, at det er vanskeligt at fastholde elevernes engagement i aktiviteter, der ligger uden for skematiden. For at afprøve nye formater flyttede de derfor brætspil ind i skoletiden – som et enkelt modul og senere som en del af sociale aktiviteter på lejrskoler.

Lærerne fremhæver, at brætspillet faktisk kan noget særligt i forhold til at styrke relationer, men at det kræver en vedvarende indsats fra deres side. De fortæller, hvordan de må skaffe spillene, organisere grupperne og selv deltage for at få aktiviteten til at fungere. Eleverne deltager gerne, men tager ikke selv ansvar for at drive aktiviteterne. Som vi tidligere har skrevet, så formulerer en lærer det humoristisk som, at skolen nogle gange kan føles som 'landets dyreste SFO' – fordi de sociale aktiviteter i så høj grad er lærerstyrede.

Andet eksempel: Studiecentertid

På en erhvervsuddannelse inden for **omsorg, sundhed og pædagogik** oplevede lærerne en stor udfordring: eleverne var meget forskellige i alder,

etnicitet, social baggrund og uddannelseserfaring. Mange var ikke uddannelsesvante, flere havde diagnoser eller brug for særlig støtte, og engagementet i skolens fællesskaber var lavt. De fleste elever holdt sig til små grupper og viste begrænset interesse for aktiviteter, der ikke førte direkte mod eksamen.

Lærerne var bekymrede for, at fraværet af tværgående fællesskaber både svækkede elevernes faglige læring og stod i kontrast til den omsorgsfaglighed, som netop bygger på at kunne tage ansvar for hinanden i fællesskaber. De ønskede derfor at udvikle en indsats, der kunne styrke både det sociale og det faglige – og som samtidig kunne give hele uddannelsen et præg af højskolemiljø. Resultatet blev en af de mest omfattende trivselsindsatser i vores projekt – **Studiecentertid**: et fast, skemalagt modul hver anden torsdag eftermiddag med mødepligt for alle elever.

Studiecentertid i praksis

Modulet starter i skolens fælles aula, en lys og åben kerne i den nybyggede etagebygning. Her samles elever og lærere til fællessang og meddelelser – et element, som både lærere og elever hurtigt tog til sig. Derefter vælger eleverne mellem en bred vifte af aktiviteter:

Faglige: lektiecafé, eksamensforberedelse, naturfagsstudier, dansk som andetsprog, oplæg ved eksterne gæster.

Sociale: motionsaktiviteter, mindfulness, kreative workshops, kor.

Støtte og vejledning: SPS-hjælp, kontaktlærersamtaler, elevrådsarbejde.

En lærer etablerede fx en meditationsstand, hvor eleverne kunne prøve meditation med NADA-nåle i ørerne, mens andre steder summede af samtaler, gruppearbejde eller selvstudier. Samtidig var der elever, som brugte tiden mere løst – sad i sofahjørner, strikkede, spillede bordtennis, så Netflix eller scrollede sociale medier.

Elevernes erfaringer

Følgeforskningen viser, at elevernes erfaringer med Studiecentertid varierer markant. En gruppe ældre elever – hvoraf mange havde børn derhjemme – fremhævede især værdien af at kunne lave lektier på skolen og få ekstra

faglig støtte. Elever med dansk som andetsprog eller længere pauser fra uddannelse satte stor pris på den intensive hjælp, som gav dem bedre muligheder for at følge med.

Yngre elever, ofte mere skolevante, oplevede til gengæld, at der ofte gik ”hygge nygge i den” (elev, EUD), når de selv skulle vælge, hvordan de brugte Studiecentertiden. For dem kunne modulet føles som spildtid. Fællesskabsdimensionen blev kun sjældent nævnt – de fleste talte primært om studiecentertid i relation til deres egen faglige situation.

Lærernes erfaringer

For lærerne blev Studiecentertid en krævende balanceøvelse mellem fagligt og socialt, frivilligt og obligatorisk. Mange lagde et stort arbejde i at udvikle nye aktiviteter, men oplevede, at eleverne ikke i tilstrækkelig grad engagerede sig.

I begyndelsen gik mange elever direkte hjem, hvilket stod i skarp kontrast til visionen om et højskolelignende fællesskab. Derfor blev der indført mødepligt, men samtidig fastholdt en høj grad af frivillighed i valg af aktiviteter. Alligevel oplevede lærerne, at kulturen ikke for alvor forandrede sig: Eleverne deltog primært, når eksamen nærmede sig, og brugte ellers tiden på at slappe af eller trække sig. På forskningscirklerne diskuterede lærerne ofte denne spænding – mellem deres ambition om fælles engagement og elevernes behov for at navigere i eget tempo og prioritere egne behov.

Opsamling på skolen som omdrejningspunkt for trivselsarbejde

På tværs af de deltagende skoler har trivselsarbejdet på skoleniveau vist sig i mange former – fra store, traditionsskabende fællesarrangementer til små, uformelle aktiviteter, der kan samle elever på tværs. Opstartsaktiviteter blev ofte brugt som afsæt for at etablere nye fællesskaber, skemalagte fællesskaber, skabe rytme og genkendelighed i skolelivet, og aktiviteter uden for skoletiden gav mulighed for at styrke relationer i mere uformelle rammer.

De to eksempler – brætspilscaféen og Studiecentertid – illustrerer tydeligt spændvidden i skolernes arbejde: fra lavtærskelaktiviteter med fokus på sociale møder til omfattende og skemalagte formater, hvor både

faglighed og socialt liv tænkes sammen. Fælles for dem er ambitionen om at skabe rammer, hvor elever kan opleve at høre til og være en del af skolens fællesskab.

Samtidig peger erfaringerne på en række udfordringer. Små aktiviteter kan skabe inkluderende rum, men de kræver vedvarende lærerstyring for at overleve. Større, skemalagte indsatser kan tydeliggøre, at trivsel er et fælles anliggende, men kan også opleves som påtvungne, hvis eleverne ikke selv ser meningen. På tværs af både brede indsatser og konkrete eksempler viser kapitlet derfor, at trivselsarbejde på skoleniveau altid må balancere mellem skolens strukturer, lærernes ressourcer og elevernes engagement.

Denne dobbelthed gør det tydeligt, at trivselsarbejdet ikke kan forstås isoleret på skolens niveau. For at komme tættere på de relationer og dynamikker, der former elevernes hverdag, må vi vende blikket mod klasseniveauet, hvor fællesskaberne er mere tætte, og hvor betingelserne for trivsel ser anderledes ud.

Klassen som omdrejningspunkt for trivselsarbejde

Hvis skolen er rammen, så er klassen hjertet i elevernes hverdag – særligt på de gymnasiale uddannelser. Det er her, eleverne tilbringer det meste af deres tid, og hvor både faglige og sociale relationer tager form. Klassen strukturerer skoledagen gennem fælles skemaer, faste lokaler, digitale platforme og klassechats. Den indgår også i et hierarki af klassetrin, som markerer, hvor eleverne er på vej hen. På den måde bliver klassen et tydeligt referencepunkt både for elevernes oplevelse af tilhør og for lærernes daglige arbejde.

I vores materiale træder det klart frem, at klassen spiller en afgørende rolle for elevernes trivsel. Som vi så eleverne fortælle om i Del II, er det helt centralt for deres lyst til at komme i skole, om de er en del af en tryk og velfungerende klasse – eller om klassen præges af stilhed, utryghed eller manglende fællesskab. Når klassen fungerer, oplever de motivation og fagligt overskud; når den ikke gør, kan det dræne deres lyst til at deltage både i undervisningen og i skolens sociale liv.

For lærerne er klassen også et centralt udgangspunkt. Det er her, de møder eleverne, underviser og har deres faglige ståsted. Ikke overraskende har langt de fleste indsatser i udviklingsarbejdet derfor rettet sig mod klasseniveauet. Her har lærerne især fokuseret på at skabe tryghed, motivere eleverne til at engagere sig i hinanden og undervisningen samt tydeliggøre forventninger til, hvordan man er sammen i klasserummet.

Klassen kan dog se meget forskellig ud fra skole til skole og fra årgang til årgang. Nogle klasser er præget af høj aktivitet og fællesskab på kryds og tværs, mens andre er kendetegnet ved stilhed og usikkerhed. Derfor er trivselsarbejde på klasseniveau både fyldt med muligheder og udfordringer – og det er netop disse erfaringer, vi dykker ned i her.

Bredden af trivselsindsatser på klasseniveau

Når vi ser på trivselsarbejdet på klasseniveau, viser det sig i mange forskellige former. Ligesom på skoleniveau er nogle aktiviteter opstået som en del af projektet, andre er videreudviklinger af noget, der allerede fandtes. Fælles er, at de peger på klassens betydning som både socialt og fagligt fællesskab. For overskuelighedens skyld kan vi samle indsatserne i fire spor:

Sociale klasseaktiviteter

I begyndelsen af udviklingsarbejdet valgte flere lærere at fokusere på **sociale aktiviteter i klassen**. For nogle skoler var det selve omdrejningspunktet for deres trivselsindsats, mens andre supplerede deres primære aktiviteter med mindre sociale indslag.

Aktiviteterne spændte bredt: fra walk-and-talks, hytteture og klasseture til kageordninger, filmaftener eller andre arrangementer efter skoletid. Fælles for dem var ønsket om at ryste eleverne sammen og give rum for samtaler og samvær, der ikke handlede om det faglige. Nogle blev lagt ind i skemaet og var dermed obligatoriske, andre foregik uden for skoletiden og beroede på frivillighed. De fleste blev gennemført som enkeltstående aktiviteter, og kun få udviklede sig til en egentlig tradition eller fast struktur i hverdagen.

Lærernes erfaringer med sociale klasseaktiviteter viser, at elevernes engagement er blandet, selv hvis de giver udtryk for, at de gerne vil lave noget ikkefagligt sammen. Der er dog typisk nogle elevgrupper, som trives særligt godt i lærerfaciliterede sociale aktiviteter.

Elevinddragelse på klasseniveau

På flere skoler har lærere udviklet forskellige koncepter til, hvordan de kan inddrage eleverne og give dem medbestemmelse i praksis, få indsigt i klassens trivsel m.m.

På to af skolerne er **klassens tid** indført, hvor lærerne taler med eleverne om klassens trivsel og relaterede emner. På en af skolerne er **trivselslektioner** indført 10 gange i løbet af første skoleår – ikkefaglige lektioner, hvor klassens trivsel diskuteres, og eleverne kan komme til orde.

På to andre skoler arbejdes med **klasseråd** – en konstellation, hvor en lille gruppe elever får ansvaret for at tage emner og forbedringspunkter omkring undervisning og klassetrivsel op på vegne af klassen til møder med lærerne. Vi vil senere udfolde en af disse aktiviteter som konkret eksempel.

På tværs af skolerne ser vi, at både lærerne og eleverne finder det relevant for skoletrivslen, at eleverne bliver hørt, hvilket vi også så i Del II. Men på tværs af skolerne deler lærerne blandede erfaringer med plenumrummet som ramme for at få elevernes perspektiver på klassens trivsel. Lærerne ser andre potentialer i konstellationer med mindre grupper af elever fra klassen, men spørgsmål om repræsentation af klassen, lærerressourcer til afvikling og koordinering kan være udfordrende.

Elevstyrede fagligt orienterede aktiviteter

På nogle af deltager-skolerne blev der arbejdet med formater, hvor eleverne selv fik en aktiv rolle i at drive en fagligt orienteret aktivitet. Formålet var at styrke motivationen ved at lade eleverne engagere sig i hinanden gennem noget, der samtidig havde faglig relevans.

Det kunne fx være **peer-to-peer-sparring** på større opgaver eller en **bogcafé**, hvor eleverne præsenterede og anbefalede bøger til hinanden. På én skole blev der indført en fast runde i dansk, hvor elever kunne dele anbefalinger til bøger, teater, musik eller film. Et andet sted arbejdede lærerne med **elev-til-elev-undervisning**, som vi senere udfolder i et konkret eksempel.

Fælles for denne type aktiviteter er, at elevernes stemme og initiativ står i centrum: de beslutter, formidler og giver indholdet værdi. Samtidig befinder aktiviteterne sig i et spændingsfelt mellem det frivillige og det obligatoriske. Lærernes erfaringer viser, at aktiviteterne fungerer bedst, når eleverne oplever dem som meningsfulde og forstår, hvordan de bidrager til det faglige eller til fællesskabet – ellers mister de hurtigt deres kraft.

Tydelige klasseregler og -rammer

En type trivselsindsats, som ikke fyldte meget i udviklingsarbejdet, men som spiller en væsentlig rolle i skolernes dagligdag, handler om at skabe **tydelige rammer** for adfærd i klassen. Disse initiativer ses især på skoler, hvor lærerne oplever, at uro eller utryghed udfordrer undervisningen. Eksemplerne spænder fra faste pladser i klassen til værtdiplakater, der opsummerer, hvordan elever og lærere ønsker at være sammen, eller aftaler, som hele klassen har formuleret i fællesskab.

Formålet er at gøre forventningerne eksplicitte, så eleverne lettere kan navigere i dem, og undervisningen kan gennemføres i trygge rammer. Ifølge lærerne er det ikke den brede elevgruppe, der efterspørger denne tydelighed, men snarere de elever, der oplever størst vanskeligheder i hverdagen. For netop dem kan det skabe ro og overskuelighed, når læreren træder tydeligt frem og markerer, hvad der forventes i klassen.

Konkrete eksempler på klasseniveau

I de efterfølgende afsnit udfoldes to konkrete eksempler på, hvordan skolerne har arbejdet med at skabe trivsel på klasseniveau, og hvilke erfaringer de har taget med sig.

Første eksempel: Elevrepræsentanter i klasseteams

På en campusskole med HHX var lærerne optaget af, hvordan de kunne styrke elevernes trivsel. Skolen kæmpede med lave trivselsmålinger og med at tiltrække elever i et område, hvor flere ungdomsuddannelser konkurrerede om de unges opmærksomhed. Lærerne ville derfor både skabe bedre hverdagsoplevelser for eleverne og arbejde med at udvikle skolens image som et sted med stærkt fællesskab. Som led i et bredere 'trivselsløft' – der også omfattede makkerskabsgrupper, klassens tid og styrket arbejde i lærerteams – besluttede skolen at afprøve klasseteams.

Klasseteams blev først introduceret i en 1. g-klasse, hvor både ETU-målinger og lærernes egne observationer pegede på særligt store udfordringer. Tanken var, at fire elever fra klassen skulle mødes med en eller to lærere hver eller hver anden måned for at drøfte både undervisning, trivsel og sociale dynamikker – og bringe klassens stemme videre til lærerkollegiet. Hvis

modellen viste sig brugbar, skulle den senere udbredes til alle 1. g-klasser og på sigt til hele skolen.

Klasseteams i praksis

Til klasseteamsmødet deltager fire elever og en lærer. Mødet foregår i skoletiden, hvor eleverne får godkendt fravær for at deltage. Læreren har planlagt en dagsorden, som de drøfter fra ende til anden. Dagsordenen går igen til hvert møde og består af emner som fx undervisningsmetoder, koordinering af lektiemængde m.m. Særligt det faglige og selve undervisningen fylder på klasseteamets møde, men der bliver også talt om ting vedrørende afleveringer, planlægning og organisering rundt om undervisningen og skolehverdagen.

Efter hvert møde har læreren ansvar for at bringe elevernes perspektiver videre til lærerkollegiet. Det kræver ikke kun tid til selve møderne, men også en struktur, der sikrer, at input fra eleverne faktisk kan omsættes til ændringer i undervisning eller klassekultur.

Elevernes erfaringer med klasseteams

I interviewene peger flere elever på, at klasseteams har givet dem en reel mulighed for at påvirke deres skolehverdag. I en af de klasser, hvor klasseteamet ifølge lærerne har fungeret godt, fortæller eleverne, at undervisningen faktisk er blevet bedre. De oplever, at lærerne har lyttet og taget deres feedback alvorligt – fx er der kommet færre timer med ensidige læreroplæg, efter at klasseteamet bragte dette på bane.

Også på det sociale område har klasseteams gjort en forskel. Eleverne fortæller, at de gennem møderne fik læreren til at understøtte og koordinere sociale arrangementer i klassen, hvilket gjorde det lettere at få stablet noget på benene. Særligt blev det fremhævet som vigtigt, at læreren – efter elevernes ønske – trådte mere frem og tog ansvar for at sætte rammerne.

Lærernes erfaringer med klasseteams

For lærerne viste arbejdet med klasseteams sig hurtigt at være komplekst. De understreger, at metoden ikke er et 'quickfix'. I nogle klasser fungerede det godt, i andre mødte de modstand eller manglende interesse.

Et centralt tema har været, hvad klasseteams egentlig skal handle om. Eleverne ønskede ofte at diskutere meget konkrete ting – mængden af lektier, mødetider eller udfordringer med bestemte lærere eller elever. Lærerne havde derimod forestillet sig, at møderne skulle fokusere på kulturen i klassen og mere generelle trivselsproblematikker. Processen blev derfor et arbejde med at finde fælles fodslag om rammer og forventninger.

Et andet tilbagevendende spørgsmål har været, hvem der skal sidde i klasseteamet. Lærerne erfarede, at det kræver en vis social tryghed i klassen, hvis elever skal turde indgå i rollen. I flere klasser var det svært at finde frivillige, og lærerne endte med at udpege stærke og velfungerende elever – hvilket igen rejste spørgsmålet om repræsentation. Som en lærer spurgte i forskningscirklen: "Hvad gør vi, hvis dem, der melder sig, kun vil være med sammen med deres venner? Så mister vi muligheden for at få alle stemmer frem."

Endelig pegede lærerne på praktiske udfordringer: møderne lagde beslag på undervisningstid, og ikke alle kolleger var villige til at afgive timer. Flere diskuterede også, i hvor høj grad trivselsarbejde som klasseteams egentlig hører til i lærerrollen, eller om det ligger uden for deres kerneopgaver.

Andet eksempel: Elev-til-elev-undervisning

På en skole med omkring 700 STX- og HF-elever i en mindre by har lærerne valgt at arbejde med trivsel ved at sætte fokus på elevdrevet undervisning. Skolen har en relativt homogen elevgruppe og et stabilt optag af elever fra nærområdet. Den er ikke presset af frafaldsproblemer eller stærke trivselsudfordringer, men lærerne har i de senere år oplevet et fald i elevernes generelle engagement – både i undervisningen og i skolens sociale liv.

I klasselokalet kommer det til udtryk ved, at fagligt svage elever oplever at blive holdt uden for, mens det i fritidslivet viser sig ved lavere deltagelse i sociale arrangementer og mindre lyst til at skabe nye relationer. Lærerne ønskede derfor at udvikle pædagogiske greb, som kunne hjælpe eleverne til at tage mere ansvar for hinanden og for fællesskabet. Elev-til-elev-undervisning blev her set som et middel til at styrke ansvarsfølelse, mod og engagement i skolehverdagen. Håbet var, at eleverne gennem at undervise hinanden ville opdage og bruge hinandens ressourcer, få ejerskab over egen læring og turde byde mere ind fagligt og socialt.

Indsatsen blev støttet af ledelsen, og fire lærere arbejdede kontinuerligt med at afprøve og justere aktiviteten. Først inden for enkelte klasser, senere også på tværs af årgange og klasser.

Elev-til-elev-undervisning i praksis

En dag vi besøger skolen, indgår elev-til-elev-undervisning i en matematiktime i en 2. g-klasse. Tre 3. g-elever har på forhånd forberedt et modul om distanceformlen, som er pensum på B-niveau. De har delt stoffet mellem sig og skiftes til at gennemgå formelen, skrive på tavlen og svare på spørgsmål fra klassen.

Allerede fra starten bliver dynamikken tydelig: nogle elever i 2. g svarer "ja", og andre "nej" på spørgsmålet om, hvorvidt de er med. De undervisende elever stopper op, siger, at man gerne må stille spørgsmål undervejs, og justerer tempoet en smule. Da koncentrationen daler, beslutter de at give en kort pause, før de fortsætter. Rollen som underviser bliver taget alvorligt – de styrer rummet, men stadig på en måde, der ligner jævnaldrende, der prøver sig frem.

Elev-til-elev-undervisning tog mange former i projektet. Nogle steder underviste ældre elever yngre i konkrete faglige emner. Andre gange stod elever for vejledning i større opgaver som SRO, eller de fik ansvaret for at planlægge faglige udflugter. På den måde blev indsatsen både en del af den daglige undervisning og en ramme for at lade eleverne afprøve nye roller.

Elevernes erfaringer

En 2. g-elev sagde på vej ud af lokalet efter matematikmodulet: "Det var virkelig godt, men jeg forstod ikke noget". Andre fortalte, at tempoet indimellem blev for højt.

I interviews uddyber eleverne dog, at de oplever potentialer i elev-til-elev-undervisning. De peger på, at fagligt stof kan være lettere at forstå, når det kommer fra nogen, der "tænker lidt mere, som man selv gør, fordi man er nogenlunde samme sted". Andre fortæller, at det kan være motiverende at lytte til jævnaldrende – "jeg vil lidt hellere lytte på mine venner snakke end en dansklærer i fjerde modul".

Flere elever fremhæver variationen som en styrke. Når undervisningen brydes op af andre formater end den klassiske lærergennemgang, opleves

det som et frisk pust. Elever, der selv har stået i rollen som underviser, fortæller, at de føler, deres faglige viden bliver anerkendt og brugt som en ressource, og at de får en særlig følelse af ansvar og ejerskab, når de skal forklare noget for andre.

Lærernes erfaringer

Lærernes arbejde med elev-til-elev-undervisning viser tydeligt, at indsatsen både rummer potentialer og udfordringer. Mange af dem oplevede, at klasserne generelt virkede mere motiverede og lyttende, når elever stod for undervisningen, sammenlignet med når de selv underviste. Især i de humanistiske fag pegede erfaringerne på, at også de fagligt svageste elever kunne have gavn af at få stoffet forklaret af nogen, der tænkte og talte mere på linje med dem selv. Samtidig så lærerne, at tempoet i undervisningen nogle gange blev for højt, hvilket især gik ud over de elever, der i forvejen kæmpede fagligt.

Indsatsen stillede ligeledes store krav til lærernes arbejde. Det krævede en omfattende koordinering at få skemaer, klasser og indhold til at passe sammen – særligt når undervisningen gik på tværs af årgange. Her var ledelsens opbakning afgørende, fordi den gav lærerne mulighed for at eksperimentere, justere og fastholde formatet over tid.

Endelig skubbede indsatsen også til rollefordelingen mellem lærere og elever. Når eleverne stod for undervisningen, måtte lærerne træde et skridt tilbage og acceptere et vist tab af kontrol. Flere oplevede, at det gav en ny energi i klasserne og skubbede til elevernes ansvarlighed og kreativitet. Men det kunne også skabe uro og usikkerhed, hvis undervisningen blev rodet, eller hvis de undervisende elever mistede grebet om klassen.

Opsamling på klassen som omdrejningspunkt for trivsel

På tværs af skolerne viser udviklingsarbejdet, at klassen er et helt centralt omdrejningspunkt for elevernes trivsel. Det er her, de tilbringer størstedelen af deres skoletid, og her, relationer, undervisning og fællesskaber dagligt foldes ud. Lærernes indsats har derfor i høj grad rettet sig mod at skabe trygge og velfungerende klassefællesskaber – enten gennem sociale aktiviteter, elevinddragelse, fagligt orienterede tiltag eller tydelige rammer.

De to cases – klasseteams og elev-til-elev-undervisning – illustrerer tydeligt, hvordan lærere og elever sammen afprøver forskellige veje til at styrke trivsel i klasserne. Begge indsatser rummer potentialer for at give eleverne mere medbestemmelse, ansvar og ejerskab, men de viser også, hvor vanskeligt det kan være at skabe nye former for engagement og fællesskab. Erfaringerne peger på, at trivselsarbejde i klassen altid finder sted i et spændingsfelt mellem det sociale og det faglige, det frivillige og det obligatoriske – og at det kræver både lærerressourcer, tydelige rammer og elevernes aktive deltagelse, hvis indsatsen skal lykkes.

Samlet set bekræfter kapitlet, at klassen er et vigtigt udgangspunkt for at forstå og udvikle trivsel, men at arbejdet også her må ses i sammenhæng med de to andre niveauer, som former elevernes skoleliv. Netop dette bliver tydeligt, når vi i det følgende vender blikket mod trivselsarbejde i de mindre grupper.

Gruppen som omdrejningspunkt for trivselsarbejde

Grupper er en helt central organiseringsform på ungdomsuddannelserne. Undervisningen er i høj grad bygget op omkring gruppearbejde, som både er en faglig og social arbejdsform, og som eleverne møder i alle fag og gennem hele deres uddannelsestid. Gruppen er velkendt for eleverne, men adskiller sig fra både skolen og klassen ved at være langt mere flydende: den har ingen fast tilhørsrelation, kan være kortlivet og formes efter det konkrete formål.

Netop derfor spiller grupper en særlig rolle i trivselsarbejdet. De kan bruges til at inkludere elever, der står uden for, eller til at skabe faglig støtte ved at blande stærke og udfordrede elever. Samtidig stiller gruppen andre krav til eleverne end klasseundervisningen: de skal tage aktivt ansvar, indgå i tæt samarbejde og navigere i roller og relationer, der ofte er mere intense end i klassen. Dermed bliver gruppearbejdet både en didaktisk rammesætning og en trivselsmæssig arena.

For eleverne er der meget på spil i grupperne. Det handler om at lære og bidrage, men også om at finde sin plads socialt. Når gruppearbejdet lykkes, kan det skabe tryghed, sjov og meningsfulde fællesskaber – men når det halter, kan det give utryghed, konflikter og oplevelsen af at stå uden for. Eleverne bringer deres selvvalgte relationer med sig ind i grupperne, og gruppearbejdet påvirker derfor også de bredere dynamikker i klassen.

Også for lærerne er gruppearbejde afgørende – og udfordrende. Det er et af deres vigtigste didaktiske redskaber, men det kræver tid, opmærk-

somhed og kontinuerlig facilitering at få grupperne til at fungere. Når gruppearbejdet lykkes, styrker det både faglighed og trivsel; når det mislykkes, risikerer det at trække i den modsatte retning. Det er derfor ikke overraskende, at omkring en tredjedel af de deltagende skoler valgte at have netop gruppearbejdet som omdrejningspunkt i deres trivselsindsats.

Bredden af trivselsindsatser på gruppeniveau

På tværs af skolerne i projektet fylder gruppearbejde meget i trivselsindsatserne. Nogle aktiviteter er opstået direkte i udviklingsprojektet, mens andre bygger videre på en allerede etableret praksis. For at vise bredden af, hvordan grupper bruges i trivselsarbejdet, fremhæver vi her nogle hovedtyper af gruppeaktiviteter.

Faste grupper i introperioden

På to skoler blev **faste grupper** brugt som en del af introforløbet. Formålet var at skabe tryghed, opbygge relationer på tværs og forebygge, at nogle elever blev ekskluderet. Lærerne inddelte klasserne i grupper, som de arbejdede sammen med i den første periode på uddannelsen.

På den ene skole var grupperne primært rettet mod det sociale og studietekniske, og hver gruppe havde tilknyttet en tryghedslærer. På den anden skole var grupperne organiseret på tværs af fag, så eleverne arbejdede sammen med den samme gruppe i al undervisning.

Erfaringerne peger på, at de ikkefaglige grupper overordnet fungerede godt, selvom eleverne brugte dem forskelligt. Til gengæld oplevede lærerne, at faste grupper i alle fag hurtigt blev en belastning. Når enkelte konstellationer ikke fungerede fagligt eller socialt, blev eleverne låst fast. Derfor besluttede lærergruppen at justere modellen: Fremover bevares lærerstyrede grupper i introprogrammet, men de varierer fra fag til fag.

Gruppedannelse

Generelt er lærerne meget optagede af, hvordan grupper sammensættes bedst muligt. De oplever, at selvvalgte grupper langtfra altid fungerer fagligt, og at de kan forstærke klikedannelser og efterlade elever på kanten af fællesskabet.

På tværs af skoler er der afprøvet forskellige metoder: online-gruppe-generatorer, grupper baseret på klassens faste pladser samt lærerbestemte grupper med udgangspunkt i elevernes faglige niveau og/eller sociale dynamikker.

Lærere, der arbejder i fagligt og socialt udfordrede klasser, fortæller, at det generelt er vanskeligt at få grupperne til at fungere uanset metode. Eleverne accepterer tilsyneladende lettere metoder, der opleves som objektivt bestemte. Samtidig peger erfaringerne på, at villigheden til at indgå i lærerbestemte grupper afhænger af tidspunktet i uddannelsesforløbet: jo tættere eleverne kommer på vurderinger og karaktergivning, desto sværere bliver det at blande grupper på tværs af niveauer og sociale relationer.

Roller i gruppearbejde

På tre skoler har lærere udviklet koncepter, hvor **grupperoller** bruges til at styrke samarbejdet og give eleverne indsigt i egne og andres kompetencer. Formålet har været både at forbedre samarbejdet her og nu og at udvikle elevernes forståelse af gruppearbejde som arbejdsform.

I praksis er der arbejdet med generiske roller som fx idétager, udfordrer eller tidstager. Eleverne er blevet introduceret til grupperolleteori, har reflekteret over, hvilken rolle de typisk indtager, og er derefter blevet bedt om at påtage sig roller i konkrete opgaver.

Lærernes erfaringer er gennemgående positive: rollerne gør det lettere for eleverne at tage ansvar og prøve nye positioner af. Samtidig oplever lærerne, at mange elever har svært ved helt at bryde med deres vanter måder at arbejde på.

Rammesætning og spilleregler for gruppearbejde

På flere skoler har lærerne arbejdet med at tydeliggøre rammer og spilleregler for gruppearbejde. Det kan være regler, lærerne opstiller, eller regler, eleverne selv udvikler.

På én skole har man fx indført et **matrixgruppesystem**, som eleverne gradvist lærer at kende og forventes at kunne navigere i. Dette udfoldes i et af vores eksempler på gruppeniveau. På en anden skole har lærerne udviklet et **kort over gruppearbejdsprocesser**, som kan bruges til at forstå faser, roller og typer af gruppearbejde. På en tredje skole laver eleverne

selv **samarbejdsaftaler**: hvordan håndterer vi, hvis nogen kommer for sent eller ikke bidrager? Her har lærerne samtidig besluttet, at gruppearbejde skal foregå uden computere.

På tværs af skolerne peger lærerne på, at eleverne har brug for klare rammer for, hvordan de skal arbejde og nå i mål med opgaverne. Samtidig kan det være en udfordring for eleverne at fastholde de regler, de selv eller lærerne har sat.

Konkrete eksempler på gruppeniveau

I de efterfølgende to konkrete eksempler udfoldes uddannelsernes trivselsarbejde på gruppeniveau, og hvilke erfaringer lærere og elever har taget med sig fra de konkrete indsatser.

Første eksempel: Lærerstyret gruppedannelse

På en HF-uddannelse i en mindre provinsby ligger en lille VUC-afdeling med omkring 300 studerende fordelt på AVU, toårig HF og HF-enkeltfag. Selvom afdelingen er placeret på et campusområde, har den sin egen bygning og et særligt miljø. Elevgruppen er sammensat og rummer mange forskellige behov. Flere elever har tidligere oplevet frafald eller fravalg af andre uddannelses tilbud, mange lever med diagnoser eller funktionsnedsættelser, og en stor del bærer på erfaringer med dårlige skoleforløb. For lærerne betyder det et klasserum, hvor energi og overskud ofte er begrænset, og hvor uro og manglende fagligt fokus særligt træder frem i gruppearbejdet.

Med trivselsarbejdet satte lærerne sig for at styrke netop gruppedannelsen. På den korte bane var målet at skabe tryghed, så uroen blev mindre, og eleverne fik mere lyst til at bidrage. På længere sigt håbede lærerne, at en systematisk indsats kunne mindske frafald, styrke det faglige udbytte og skabe et bredere klassefællesskab, hvor alle kunne samarbejde med alle – også de elever, der ofte stod uden en gruppe.

Lærerstyret gruppedannelse i praksis

Lærerne afprøvede flere metoder til at sammensætte grupper. Nogle gange planlagde de grupper på forhånd, andre gange forsøgte de at koble grupperoller til, eller de dannede tilfældige grupper gennem samtale. Efter en række forsøg besluttede de at prøve kræfter med et Excel-ark, der

automatisk genererede tilfældige grupper på baggrund af en kodning af elevernes navne.

Metoden havde flere fordele: den fjernede ansvaret for gruppedannelsen fra både lærere og elever, hvilket mindskede konflikter og risikoen for, at nogen følte sig udeladt. Samtidig gav Excel-arket fleksibilitet, fordi lærerne kunne tage højde for faglige niveauer eller bede programmet om at lave en ny fordeling, hvis tidligere konflikter eller relationer gjorde en gruppe uhensigtsmæssig.

Elevernes erfaringer

Da vi taler med eleverne i to HF-klasser, fortæller de åbent, at de ikke er begejstrede for lærerstyrede grupper. For dem fungerer gruppearbejde bedst, når de arbejder med nogen, de kender og har tillid til. De fremhæver, at kendte grupper gør det lettere at bede om hjælp, holde hinanden op på aftaler og glide ind i vante roller. Samtidig anerkender eleverne intentionen bag – at få dem til at mødes på kryds og tværs – men oplever også, at lærervalgte grupper kan virke akavede og føre til, at enkelte står alene med arbejdet.

Lærernes erfaringer

For lærerne blev arbejdet med lærerstyret gruppedannelse en langstrakt og til tider frustrerende proces. Allerede fra begyndelsen mødte de modstand fra eleverne, som helst ville blive i deres selvvalgte grupper. Eleverne oplevede ikke altid de nye konstellationer som meningsfulde, og det gav gnidninger mellem lærere og elever.

Da Excel-arket blev taget i brug, lettede det noget af presset. Den neutrale metode blev i første omgang accepteret af eleverne, og lærerne så små tegn på, at nye relationer kunne opstå, når elever, der ellers ikke talte sammen, pludselig sad i samme gruppe. Alligevel viste det sig svært at få grupperne til at fungere både fagligt og socialt. Lærerne måtte ofte lave nye fordelinger, og efterhånden stod det klart, at metoden skabte næsten lige så mange problemer, som den løste.

Med tiden ændrede lærergruppen derfor retning. De opgav forestillingen om, at finde en specifik gruppedannelsesmetode, som kunne fungere som en generel løsning. I stedet holdt de fast i at bruge blandede grupper i afgrænsede sammenhænge som fx introforløb. I den efterfølgende under-

visning varierede deres gruppedannelsesmetoder, og ligeledes balancepunktet mellem elev- og lærerstyring.

Andet eksempel: Matrixgrupper

På et mellemstort gymnasium med omkring 500 elever i en stationsby har lærergruppen valgt at fokusere deres trivselsarbejde på en særlig tilgang til gruppearbejde, som de kalder *matrixgrupper*. Matrixgrupper er en systematik for undervisning gennem gruppearbejde, hvor både gruppeinddeling, roller og opgaver er struktureret på forhånd.

Skolen er placeret i en lav bygning fra 1970'erne og rummer en central kerne med kantine, sofagrupper, studieområder og et tøjbyttehjørne. Ved første øjekast fremstår gymnasiet som et samlet sted med tydelig elevkultur og et overskueligt fællesskab. Men ifølge lærerne siver denne sammenhængskraft ikke ud i alle klasser. Elevgruppen beskrives som homogen, og mange vælger skolen, enten fordi den ligger lokalt, fordi andre gymnasier er for langt væk, eller fordi de ikke er kommet ind på deres førsteprioritet i storbyen 23 km væk.

Ved samarbejdets start oplever lærerne en stigende udfordring med elevernes deltagelse i klassens fællesskab. I én bestemt klasse – som bliver omdrejningspunktet for udviklingsarbejdet – er situationen særlig tydelig: fælles klassesamtaler i plenum går næsten i stå, fordi meget få elever siger noget. En lærer beskriver, hvordan der hersker en "larmende tavshed" i klassen. Ifølge lærerne hænger tavsheden sammen med en stærk faglig "bedømmelseskultur". Særligt fagligt usikre elever holder sig tilbage af frygt for at blive dømt af lærere eller mødt med fnisen fra klassekammerater.

Klassen foretrækker derfor at arbejde i grupper og undgår så vidt muligt at fremlægge i plenum. Lærergruppen afprøver forskellige tiltag for at skabe mere tryghed: sociale ryste-sammen-aktiviteter, elevinddragelse via klasseråd og nye rammer for klassedialog. Men intet af dette virker efter hensigten. Undervejs beslutter lærerne derfor at lægge klassesamtalen midlertidigt på hylden og i stedet rette blikket mod gruppearbejdet. Det bliver startskuddet til udviklingen af matrixgrupper – en ny struktur, der skal afhjælpe tavsheden og samtidig skabe bedre betingelser for både faglighed og trivsel.

Matrixgrupper i praksis

Et forløb med matrixgrupper kan fx se sådan ud: en 3. g-klasse arbejder med temaet social ulighed i samfundsfag. Eleverne er på forhånd inddelt både i små arbejdsgrupper på to-tre personer og i større klyngegrupper på ca. ni elever.

Timen starter i klasselokalet, hvor læreren samler op fra forrige modul, introducerer dagens tema og viser en oversigt over grupper og opgaver på smartboardet. Derefter går matrixforløbet i gang.

I første fase arbejder eleverne i klyngegrupperne. De skriver individuelt deres refleksioner ned og deler derefter pointerne med klyngen. Læreren styrer tiden og guider undervejs.

I anden fase opløses klyngerne, og eleverne sætter sig i de små arbejdsgrupper. De fordeler sig rundt omkring i skolens fællesområder og fremlægger på skift dele af stoffet, som de har forberedt hjemmefra. Læreren bevæger sig rundt mellem grupperne, stiller spørgsmål og hjælper med at fastholde opgaven.

Til sidst samles klassen igen i lokalet. Eleverne får tre minutter til individuelt at gennemgå deres noter, inden timen afsluttes. En pointe i matrixarbejdet er, at den fælles opsamling ikke ligger som en fælles opsamling faciliteret af læreren, men som et ansvar hos eleverne selv som en del af matrixgruppearbejdet.

Elevernes erfaringer

I interviews fremhæver eleverne, at en god skoledag er en dag, der føles kort – enten fordi skemaet er let, eller fordi undervisningen opleves som varieret og motiverende. Lange moduler med stillelæsning af svære tekster beskrives som det værste: "Sådan en time varer tilsyneladende evigt," som en elev siger.

Gruppearbejde, herunder i matrixgrupperne, opleves derimod som mere engagerende. Flere peger på, at det giver motivation at skulle bidrage aktivt: "Man får lidt mere motivation for at lave noget, fordi man ved, man faktisk bliver spurgt," fortæller en elev. En anden tilføjer: "Så føler man også bare, at tiden går hurtigere, og man får noget ud af det, i stedet for bare at sidde og kigge."

For eleverne er det altså et succeskriterium, at de selv kommer på banen, og at undervisningen føles levende. Direkte adspurgt vurderer de, at timen med matrixgrupper var en ”okay” time.

Lærernes erfaringer

Lærerne havde som mål at skabe et trygt og aktivt klasserum, hvor også fagligt usikre elever kunne finde mod til at deltage. Gennem et langvarigt samarbejde og afprøvning af forskellige formater fandt de med matrixgrupperne en arbejdsform, der gjorde eleverne mere trygge og deltagende. Her fik alle mulighed for at komme i spil fagligt og samtidig opleve sociale relationer i en ramme, der følte mere overskuelig.

Matrixgrupperne løste nogle af de udfordringer, lærerne oplevede med tavshed og utryghed, og gav eleverne en struktur, der fungerede godt i hverdagen. Men de ændrede ikke på klassens grundlæggende modvilje mod plenumdiskussioner. Klassen forblev en ’gruppeklasse’ snarere end en ’plenumklasse’. For lærerne blev erfaringen, at trivselsarbejde ikke kan sættes på formel – men at man gennem vedholdende justering kan finde løsninger, der passer til den konkrete klasse.

Opsamling på gruppen som omdrejningspunkt for trivsel

På gruppeniveau viser trivselsarbejdet sig i mange former – fra faste introgrupper og lærerdefinerede konstellationer til roller, spilleregler og systematiske formater som matrixgrupper. Fælles er ambitionen at skabe rammer, hvor eleverne kan samarbejde på tværs, lære af hinanden og opleve sig som en del af et fællesskab.

Erfaringerne viser dog, at gruppearbejde ikke er en enkel genvej til trivsel. Når lærerne tager styringen, kan det åbne muligheder for, at elever, der ellers står uden for, bliver inkluderet – men det kan også skabe modstand, hvis eleverne oplever grupperne som påtvungne eller ufleksible. Tilfældige eller ’neutrale’ gruppeinddelinger kan være en hjælp, men kræver ofte løbende justering for at fungere.

Cases som matrixgrupperne viser, at et systematisk og gennemtænkt format kan skabe både fagligt udbytte og tryghed i samarbejdet. Men selv vellykkede strukturer ændrer ikke nødvendigvis ved klassens grundlæggende kultur eller elevernes motivation for at deltage i plenum.

Samlet peger arbejdet på, at grupper er en central – men også skrøbelig – arena for trivsel. Når gruppearbejdet lykkes, kan det styrke både faglighed, ansvarlighed og sociale relationer. Når det halter, kan det forstærke utryghed og isolation. Netop derfor kræver trivselsarbejde på gruppeniveau vedholdende læreropmærksomhed, fleksibilitet og en balance mellem styring og elevinddragelse.

Tværgående dilemmaer og greb i trivselsarbejdet

Ser vi på trivselsarbejdet på tværs af skole-, klasse- og gruppeniveau, tegner der sig et komplekst billede, hvor arbejdet både kommer til udtryk i store indsatser og i de små daglige skub. Samtidig vokser der et mønster frem af, at trivselsarbejde sjældent tænkes, organiseres og udføres som integreret i skolens kernepraksis. Det bliver ofte tilføjet som noget ekstra – en aktivitet, en indsats, et særligt projekt – snarere end noget, der er vævet ind i hverdagen.

Dette billede er til en vis grad forstærket i vores empiri, fordi uddannelserne som led i udviklingsarbejdet netop er blevet bedt om at tænke i *indsatser*. Men i forskningscirklerne understøttes indtrykket også som et generelt vilkår for denne type arbejde. Når trivselsarbejde anskues som en slags ekstraopgave, bidrager det til usikkerhed om, hvem der egentlig har ansvaret, og hvordan man som lærer konkret skal arbejde med trivsel i praksis.

Resultatet bliver ofte, at trivselsarbejdet får karakter af at kompensere for noget, der mangler – relationer, engagement, deltagelse – snarere end at bygge videre på de praksisser, der allerede findes. I stedet for at styrke og udvikle det eksisterende tilføjes nye aktiviteter. Hertil kommer en tendens, som forskningscirklerne tydeliggør: at trivselsarbejde ofte bæres af enkelte ildsjæle snarere end at være forankret bredt i undervisergruppen.

På tværs af skolerne ser vi dog også, hvordan lærere – på hver sin måde – tager forskellige pædagogiske greb i brug for at fastholde, justere og udvikle trivselsarbejdet, særligt når det viser sig mere komplekst end først

antaget. Disse greb giver et vigtigt indblik i, hvordan trivselsarbejdet faktisk udfolder sig i praksis, og hvordan det hele tiden forhandles mellem intention, organisering og hverdagsliv.

I det følgende præsenterer vi de fem mest gennemgående greb, som vi har set udfolde sig i udviklingsarbejdet. De udgør ikke en opskrift, men et sprog for at kunne genkende, beskrive og videreudvikle det trivselsarbejde, der allerede finder sted på skolerne.

Håndholdthed

Et af trivselsarbejdets greb kan beskrives som **håndholdthed**. Vi ser det, når aktiviteter, der i udgangspunktet har været frivillige og åbne, gradvist bliver mere strukturerede og lærerstyrede. Der kan indføres mødepligt, tydeligere regler eller tættere styring – alt sammen i håbet om at øge deltagelsen og skabe tryghed i den pågældende aktivitet. Intentionen fra lærernes side er ikke at fratage eleverne ansvar, men at give dem 'støttehjul' i form af tydeligere rammer og forventninger. Håbet er, at eleverne med tiden kan tage et større selvstændigt ansvar, når de har erfaret, hvordan aktiviteten fungerer, og hvilken værdi den kan have for dem.

Elevinddragelse og rådspørgelse

Et andet gennemgående greb i trivselsarbejdet er **inddragelse**. På tværs af niveauerne ser vi, hvordan lærerne forsøger at give eleverne reel indflydelse – enten gennem formelle strukturer som klasseråd, klasseteams eller trivselslektioner eller gennem uformelle processer, hvor eleverne får ansvar for at planlægge og drive aktiviteter. Fælles er, at inddragelsen ses som en vej til at skabe ejerskab og ansvarlighed, gøre indsatsen mere relevant og sikre, at elevernes perspektiver bliver hørt. På tværs af skolerne bliver det tydeligt, at inddragelse kræver klare rammer, kontinuitet og en tydelig kobling til elevernes hverdag, hvis det skal fungere som et meningsfuldt greb i trivselsarbejdet. Hvis eleverne oplever, at de ikke bliver lyttet til eller at deres input ikke fører til reelle ændringer, eller hvis de er usikre på, hvad der kan tales om, mister grebet sin effekt.

Fagliggørelse

Et tredje greb kan beskrives som **fagliggørelse**. Mange trivselsaktiviteter begynder med et socialt sigte – at skabe hygge, fællesskab eller pauser fra

det faglige – men udvikler sig hurtigt til også at rumme fagligt indhold. En walk-and-talk har fx langt større tilslutning, når den kobles til eksamensforberedelse eller et konkret tema fra undervisningen. Ved at give trivselsaktiviteter et fagligt formål gør lærerne dem både mere meningsfulde for eleverne og lettere at forankre i skolens tidslogik. På tværs af skolerne ser vi, at koblingen til det faglige øger elevernes deltagelse i aktiviteter, der ellers primært har haft sociale dimensioner af trivsel som formål. Som vi beskrev i Del II, oplever eleverne, at det at kunne følge med og præstere fagligt er tæt forbundet med deres oplevelse af trivsel. Fagliggørelse handler dermed om at forbinde trivsel og undervisning på måder, der gør arbejdet meningsfuldt for både elever og lærere – og integrere trivselsarbejdet som en naturlig del af det faglige.

Relationalisering

Et fjerde greb kan beskrives som **relationalisering**. Her bliver lærernes personlige tilstedeværelse og sociale investering en central motor i trivselsarbejdet. Når læreren selv deltager i aktiviteter – spiller med i brætspillet, klæder sig ud til festen eller er aktiv på ekskursionen – skabes en form for nærhed, der kan motivere eleverne til at engagere sig. Relationen bliver dermed både en metode og en drivkraft i trivselsarbejdet: den styrker oplevelsen af fællesskab og kan mindske afstanden mellem lærere og elever. Samtidig rummer grebet et dilemma. Eleverne fremhæver i vores materiale, at de sætter pris på lærere, der fremstår som individer og i øjenhøjde – men de reagerer negativt, hvis relationerne opleves som favoriserende.

Rutinisering

Et femte greb kan beskrives som **rutinisering**. Når en aktivitet opleves som velfungerende, søger lærerne ofte at gentage den og gøre den til en fast del af skolens eller klassens liv. Det kan være alt fra årlige temadage og fællesspisninger til faste trivselsmoduler, som gradvist bliver indlejret i skolens kultur. Pointen er at skabe genkendelighed og kontinuitet, så eleverne ved, hvad de kan forvente, og dermed føler sig mere trygge og villige til at deltage. Rutiner kan samtidig styrke skolens identitet og signalere, at trivsel er noget, der prioriteres. Erfaringerne viser dog, at gentagelse også kan have en bagside: Det, der fungerer i én kontekst, kan opleves som meningsløst i en anden. For nogle elever kan rutiner fremstå som tomme eller

endda ekskluderende, hvis de ikke spejler sig i den kultur, der fastholdes. Kernen i dette greb er derfor ikke blot at etablere rutiner, men løbende at genskabe og tilpasse dem til den aktuelle elevgruppe og kontekst.

Trivselsarbejdet og dets grænser

Selv når lærere arbejder vedholdende med de pædagogiske greb, vi har beskrevet, sker det, at de ikke fører til den ønskede deltagelse eller trivsel. Her ser vi en bevægelse, som flere lærere selv beskriver: **opgivelse**.

Nogle fortæller, at de på et tidspunkt må trække sig, fordi deres engagement ikke længere bærer frugt – eller fordi de ganske enkelt ikke har ressourcerne til at fortsætte. Samtidig ser vi elever, der i deres egne trivselsbestræbelser vælger at trække sig eller blive væk fra aktiviteter, der egentlig er tænkt til at styrke deres trivsel. Opgivelsen bliver dermed en del af trivselsarbejdets virkelighed – et udtryk for de grænser, som både lærere og elever møder, når gode intentioner støder mod strukturelle eller praktiske rammer.

De fem greb peger imidlertid også på, at der – trods oplevelsen af at mangle handlemuligheder – foregår trivselsarbejde på mange forskellige måder i skolernes hverdag. Erfaringerne viser, at trivselsarbejde ikke kan organiseres som et tillæg, men må tænkes som en integreret del af skolens praksis med klare roller, tid og sted, tydelige forventninger og plads til både uenighed og medindflydelse.

Samtidig bliver det tydeligt, at grebenes bæredygtighed afhænger af, om de opleves som meningsfulde i forhold til de trivselsdimensioner, vi beskrev i Del II. Når der opstår for stor afstand mellem det, elever og lærere forstår ved trivsel, og de handlinger, der sættes i værk, risikerer trivselsarbejdet at miste både relevans og kraft. Omvendt ser vi, at grebene virker, når de griber ind i det, der opleves som væsentligt i hverdagen – tilhør, tryghed, betydningsfuldhed og faglig mestring.

I næste del vender vi os derfor mod spørgsmålet om, hvordan vi kan arbejde konstruktivt med disse erfaringer. Her udvikler vi en model for trivselsarbejde, der kan hjælpe lærere og skoler med at tænke trivselsarbejdet som en integreret og bæredygtig praksis – med blik for både potentialer og brudflader i skolernes hverdagsliv.

Trivselsarbejde og veje videre



Del IV

Indledning

I denne del af bogen samler vi trådene fra de tidligere kapitler og vender blikket mod, hvordan skoler i praksis kan styrke arbejdet med trivsel. Hvor vi tidligere har undersøgt, hvordan unges trivsel formes i mødet mellem formål, kultur og hverdag, er fokus her på, hvordan skoler konkret kan understøtte dette møde.

Med afsæt i vores udviklingsprojekt og følgeforskning argumenterer vi for, at trivselsarbejde ikke handler om at sætte flere aktiviteter i gang eller finde én rigtig løsning – men om at skabe meningsfulde forbindelser mellem skolens formål, dens pædagogiske praksis og eleverne. Trivselsarbejde betegner skolens samlede bestræbelser på at skabe og opretholde sammenhænge, hvor institutionens formål og praksis forbindes med elevernes og de ansattes trivsel – hvor det opleves som meningsfuldt at være, og hvor deltagelse og tilhør er muligt.

Vores arbejde med skolerne har her tydeliggjort noget helt grundlæggende ved trivselsarbejdet, nemlig at det ikke kan systematiseres én gang for alle, men hele tiden må justeres, genforhandles og tilpasses nye elevgrupper, skiftende rammer og forandrede tider. Bæredygtigt trivselsarbejde handler derfor ikke om at finde de rigtige opskrifter, men om at skabe rum for vedvarende refleksion og fælles læring.

Ambitionen med denne bog – og særligt med Del IV – er ikke at præsentere en metode, der fikser problemerne eller leverer alle svarene. I stedet

tager vi afsæt i skolernes egne erfaringer og vores analyser for at udvikle forståelser af trivselsarbejdet, som kan hjælpe skoler, lærere og ledelser til at få øje på og forstå deres praksis på nye måder.

Vi spørger:

Hvad kan vi lære af skolernes og elevernes erfaringer, hvis vi vil styrke trivsel og trivselsarbejde på ungdomsuddannelserne?

På baggrund af udviklingsprojektets erfaringer og eksisterende forskning præsenterer vi derfor en model for trivselsarbejdets kredsløb, som kan understøtte arbejdet med at udvikle og forankre trivselsarbejde på måder, der giver mening i den lokale virkelighed og bygger videre på det, skoler allerede gør.

Trivselskredsløbet – en model for trivselsarbejde

Modellen, som vi kalder for **trivselskredsløbet**, illustrerer, at trivselsarbejdet finder sted gennem to forskellige former for greb. Den første form for greb er **skolens rammesættende greb**, den anden form er **de professionelle hverdagsnære greb**.

Skolens rammesættende greb har en overordnet karakter og er fremkommet ved en analyse af, hvad der skal til for at understøtte det, vi definerer som de professionelle hverdagsnære greb. Skolens rammesættende greb er dem, der muliggør og forbinder de professionelle hverdagsnære greb og giver dem retning. Skolen forstås her ikke som en statisk eller tom ramme, men som alt det, der forbinder det, medarbejdere og elever 'gør' i de hverdagsnære greb. Det er det, som en skole kontinuerligt skaber og forandrer gennem ledelsesmæssige beslutninger, traditioner og kultur, intentioner og udmøntning af skolens politisk satte formål osv. Derfor kalder skolens rammesættende greb også i særlig grad på skolens ledelse og formelle organer.

De professionelle hverdagsnære greb er en videreudvikling af de greb, som vi har præsenteret i kapitel 10, og handler om de konkrete pædagogiske og relationelle 'gørelser', hvor trivsel bliver til i mødet mellem mennesker – i undervisningen, i pauserne, i samspillet mellem elever og lærere. Det er her, skolens rammesættende greb får liv og betydning i praksis. De professionelle hverdagsnære greb bæres ikke overraskende primært af

lærere og andre voksne tæt på eleverne i det daglige, både i og uden for undervisningen.

I trivselskredsløbsmodellen samler vi disse to former for greb og illustrerer, hvordan trivsel understøttes, når de forskellige greb i kredsløbet spiller sammen og gensidigt styrker hinanden. De mange streger viser, at trivsel ikke skabes ét sted én gang for alle, men derimod bliver til i kontinuerlige bevægelser – som i et kredsløb.

Modellen illustrerer samspillet mellem skolens og de professionelles greb og kan bruges konkret til at styrke skolens trivselsarbejde.

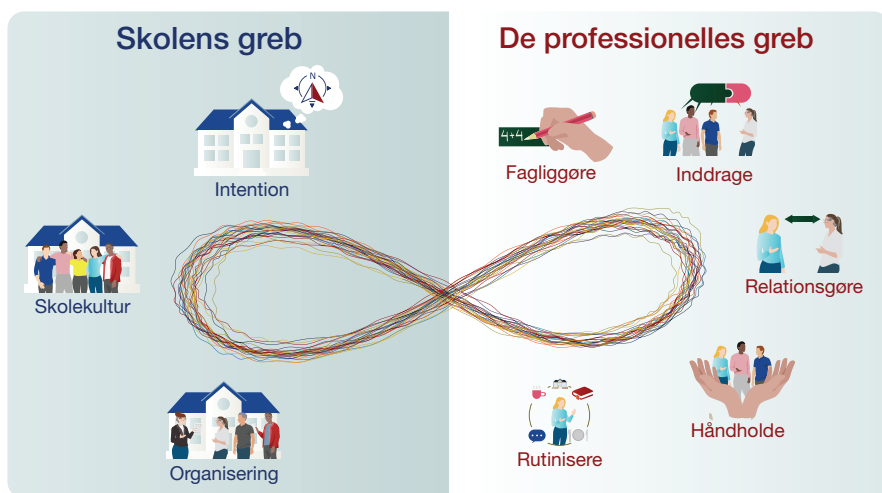
I modellen optræder skolens rammesættende greb:

- 1. At forme intention og retning** – hvordan skolen skaber mening og tydelighed i, hvad den vil med eleverne, og hvordan eleverne oplever sig som en del af noget større.
- 2. At dyrke skolekultur og omgangsformer** – hvordan skolens sociale liv, omgangsstil og stemning præger oplevelsen af at høre til og af at være på skolen.
- 3. At ledelsesunderstøtte, organisere og muliggøre** – hvordan skolens ledelse, struktur og prioriteringer gør trivselsarbejdet muligt og sammenhængende i praksis.

Og de professionelles hverdagsnære greb:

- 1. At håndholde og slippe** – hvordan lærere støtter eleverne gennem nærhed og ansvar, men også giver plads til selvstændighed og mestring.
- 2. At inddrage og løbende rådspørge** – hvordan elever inddrages som medtænkende aktører i både undervisning og trivselsarbejde.
- 3. At fagliggøre trivsel og forbinde den til undervisningen** – hvordan lærere arbejder med trivsel som en integreret del af det faglige, ikke som noget adskilt.
- 4. At relationsgøre og balancere lærerautoriteten** – hvordan læreren både kan være tæt på og skabe tydelige rammer.
- 5. At skabe rutiner og forudsigelighed** – hvordan hverdagens gentagelser og små ritualer bidrager til trykthed, stabilitet og socialt overskud.

Modellen er stærkt inspireret af Stephen Kemmis et al.'s teori om *practice architectures* (2014).



Model B 1: Kredsløbsmodellen – en model for rivselsarbejde

Modellen er ikke at forstå som en facitliste, men som en hjælp til at tale om og tilgå trivsel på nye måder – som noget, der gøres, forhandles og formes i skolens levende praksis. Uddannelser – og særligt ungdomsuddannelser – er vidt forskellige i historie, størrelse, geografi og elevsammensætning. Derfor skal modellen ikke læses som et ideal, men som en ramme for refleksion og handling, der kan anvendes på tværs af kontekster.

Konkret kan modellen inspirere til lokale samtaler om, hvordan trivsel gøres og kan styrkes på netop vores skole – uanset om udgangspunktet er et traditionsrigt gymnasium, en nyfusioneret skole eller en erhvervsfaglig eller gymnasial uddannelse i forandring. Den kan fx bruges på pædagogiske dage, til teammøder eller i ledelsesfora, hvor den kan benyttes som udgangspunkt for refleksion og samtale, men den kan også bruges som redskab til at skabe overblik og systematik i et mere langstrakt arbejde med forandringer i relation til trivsel på en skole.

Her er forslag til nogle spørgsmål, der kan danne udgangspunkt for en fælles undersøgelse:

Refleksionsspørgsmål

- Hvordan ser koblingen mellem vores intentioner som skole og vores elever ud?
- Hvilken skolekultur møder man, når man træder ind på vores skole?
- Hvordan understøtter vores organisering og ressourcer trivselsarbejdet i hverdagen?
- Hvordan arbejder vi med de hverdagsnære greb i praksis – og hvordan hænger de sammen med vores rammesætninger af trivselsarbejdet?



Vi skal i det følgende dykke ned i modellens forskellige greb og de erfaringer og analyser, der ligger bag dem. Hvert greb afsluttes yderligere med nogle refleksionsspørgsmål, der hjælper med til at forbinde analyserne til egen praksis og inspirere til dialog om, hvordan trivselsarbejdet kan styrkes på ens skole.

Skolens rammesættende greb

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan ledelser og lærere gennem trivselsarbejdet skubber til de rammer og betingelser, der er for trivsel på uddannelserne – altså skolens rammesættende greb.

1. Skolens greb: at forme intention og retning

Det er første uge efter sommerferien. Ved skolens indgang står rektor og byder eleverne velkommen – også dem, der møder ind for første gang. For lærerne og lederne er denne første uge særlig vigtig. I planlægningen har de lagt vægt på, at eleverne fra første dag skal kunne mærke, hvad skolen står for: åbenhed, respekt og fællesskab på tværs. Derfor er skolens værdier ikke blot noget, der nævnes i et velkomstbrev – de foldes ud i aktiviteter, samtaler og symboler, som eleverne møder i løbet af de første uger.

I undervisningen tager lærerne temaet op på forskellige måder. I dansk arbejder eleverne med debatindlæg om fællesskab og forskellighed; i samfundsfag diskuterer de ungdomslivets normer, og i introugen indgår små refleksionsøvelser, hvor eleverne sammen beskriver, hvad det vil sige ”at være en del af vores skole”. Når eleverne kan spejle sig i skolens identitet og oplever at være en del af et større ’vi’, styrkes både deres tilhør og betydningsfuldhed – og dermed grundlaget for trivsel.

At forme intention og retning handler om, hvordan skolen gør sin pædagogiske intention levende og meningsfuld for eleverne. Indsigter fra udviklingsarbejdet viser, at når eleverne tydeligt kan mærke, hvad skolen står for, og hvad det vil sige at være elev netop dér, understøttes trivsel gennem oplevelsen af tilhør og betydningsfuldhed. Det kræver, at skolens værdier og intentioner ikke blot formuleres, men leves – fra velkomsten ved døren til omgangsformer og undervisning. Erfaringerne peger dog på en grundlæggende forskydning: de fællesskaber, der tidligere bar skolens sociale og dannende formål, fungerer ikke længere på samme måde. Derfor må skolen i dag aktivt skabe nye rammer for socialisering og tilhør, som eleverne kan se sig selv i og som også knytter an til skolens formålsparagraffer.

Skolens intention og forventninger til eleverne har stor betydning for trivsel, men erfaringerne viser, at de kun får liv, når intentionerne fortolkes og omsættes i praksis. Når elever oplever, at ”nogen vil noget med mig”, styrkes de trivselsdimensioner, der handler om tilhør og betydningsfuldhed. Da dette første greb handler om skolens intention, kalder det ikke alene på lærerne, men også på skolens ledelse – både lokalt og mere generelt.

Intentioner og retning viser sig i skolernes hverdag på mange måder. Det viser sig både i lærernes og skolernes eksplicite såvel som implicite forestillinger om, hvad det vil sige at være elev. Men også i form af skolernes arbejde med at gøre intention og forventninger tydelige gennem initiativer som gymnasiekørekort, værdiplakater eller systemer for gruppedannelse. I disse konkrete indsatser gemmer sig skolernes drømme for, hvad de ønsker, der skal ske med eleverne, mens de er på uddannelsen – og dermed også, hvad de mener, det vil sige at være elev på netop deres skole.

Her peger vores data på, at der ofte opstår friktion mellem skolens intentioner, som de viser sig i hverdagen, og elevernes faktiske deltagelsesformer. Lærere og ledelser oplever, at koblingspunktet mellem de intentioner, ambitioner og visioner, de har for eleverne, og det, de konkret ser udspille sig, ikke altid falder sammen.

Socialisering som en intention under forandring

Skolens intention og retning hænger tæt sammen med skolens formål, som det fremgår af uddannelsernes forskellige formålsparagraffer (se også ka-

pitel 6). Skolernes formål rummer her alle et demokratisk dannende og socialiserende formål, som vi også i Del II har set, at lærerne generelt føler sig stærkt forpligtiget af. Skolens intention og retning handler her om, hvordan den enkelte skole griber de politisk satte formål og gør dem til deres.

Praksis viser os nemlig her, at skolens socialiserende formål er under pres. Man kan sige, at skolens hovedstol af fællesskaber – de traditioner og sociale former, som tidligere udgjorde skolens naturlige sammenhængskraft – ikke længere fungerer og samler på samme måde som tidligere, ifølge lærerne og lederne. De store årgangsfester, udvalg og traditioner bærer ikke længere automatisk fællesskabet, og skolens rolle som samlingspunkt for ungdomsfællesskaber kan derfor ikke længere tages for givet (se også kapitel 6).

Hvor fællesskabet tidligere fungerede som en slags social infrastruktur, må skolen i dag aktivt arbejde med sin intention og retning i relation til arbejdet med elevernes socialisering ind i skolens fællesskaber. Det er ikke et tab i sig selv, men det ændrer skolens opgave, for i stedet for at forvalte og vedligeholde en eksisterende kultur må skolen i langt højere grad bevidst arbejde med at skabe en social infrastruktur gennem både skolens og de professionelles greb og gennem arbejdet med trivselsarbejdets kredsløb.

Elevernes skub til skolens fællesskabsforståelser

For eleverne er fællesskaber stadig helt afgørende, men ikke nødvendigvis de givne og mangfoldige fællesskaber, som skolen tænker dem og stiller til rådighed. De orienterer sig i stigende grad mod selvvalgte fællesskaber, der opleves som 'safe spaces', og hvor de kan genkende sig selv. Modsat holder de tendentielt igen over for fællesskaber, der indebærer risiko for at fejle eller blive eksponeret socialt. De søger tryghed som en central trivselsdimension.

En sådan søgen efter tryghed kan hænge sammen med en række forhold, som vi nærmere udfolder i kapitel 6, men vi finder, at det særligt hænger sammen med, at det sociale liv for eleverne er livgivende, men samtidig også vibrerende, krævende og udmattende. Vores data peger på, at det kan være svært for eleverne at finde ind i de givne fællesskaber, fordi de ofte er flydende, hurtige og præget af sociale spil. Det bliver derfor vigtigt for dem at søge efter sammenhænge, der i højere grad lader sig kontrollere, og som er præget af netop tryghed.

De fremhæver betydningen af gerne at ville kunne 'være sig selv' og ikke skulle spille roller – og oplever, at skolen eller klassen nemt kan blive en arena, hvor man løber en risiko for at blive hængt ud, og hvor man skal præstere fagligt såvel som socialt og være engageret, udadvendt og sjov. Det sociale kan for nogle elever næsten blive et ekstra fag, man skal lykkes med.

Elevernes orientering mod det trygge og genkendelige betyder ikke, at de afviser fællesskaber, men at de skubber til skolens traditionelle forståelse af socialisering som noget, der automatisk udfolder sig gennem store arrangementer, fælles traditioner eller i klassen. Skolens socialiserende rolle må i dag bygge på, at fællesskaber ikke kan tages for givet, men skal skabes, rammesættes og vedligeholdes i samspil med elevernes orienteringer.

Skolernes svar på elevernes skub

Trivselsarbejdet viser, at skolerne svarer på elevernes 'skubben' til fællesskaber på forskellige måder. Et typisk greb er at gøre deltagelse obligatorisk – at skærpe forventningerne både fagligt og socialt. Mange elever efterspørger faktisk struktur og tydelighed, og det kan skabe tryghed og motivere til deltagelse. Men erfaringerne viser også, at tydelighed og intention ikke i sig selv besvarer den utryghed, mange elever oplever.

Praksis peger os her i retning af, at skolerne ofte taber blikket for, hvad der står på spil for eleverne: Hvorfor dukker de ikke op? Hvornår opleves det som meningsfuldt at deltage? Hvornår er det svært? For eleverne er det ofte nemmere at tale om ydre rammer end om de mere sårbare erfaringer, som også præger deres deltagelse: frygten for at fejle, usikkerhed i relationer, lav motivation, kedsomhed – eller ganske enkelt at noget andet uden for skolen giver mere mening.

Et andet svar, vi ser især lærere gribe til, er opgivelse over for skolens socialiserende formål og en tilbagetrækning til skolens faglige formål. For elevernes trivsel – og for at kunne løfte skolens socialiserende formål – er det imidlertid afgørende, at skolen gennem trivselsarbejdets greb formår at skabe rammer, hvor eleverne trygt kan sætte sig selv i spil – hvor de kan engagere sig i fællesskaber og undervisning på måder, der opleves som meningsfulde.

I elevernes fortællinger bliver det samlet set tydeligt, at deltagelse ikke alene handler om at forstå skolens intention og retning, men også om, at

skolen formår at skabe rammer, hvor eleverne trygt kan sætte sig selv i spil – både fagligt og socialt.

At forstå formål gennem tre dimensioner

Når vi ser på denne forskydning mellem skolens socialiserende formål og intentioner på den ene side, og elevernes orienteringer på den anden, kan uddannelsesforskeren Gert Biestas tredeling af skolens formål hjælpe os til at forstå, hvor det er, det knirker (Biesta, 2022). Biesta beskriver tre dimensioner af skolens opgave:

- **Kvalifikation** – at tilegne sig viden og færdigheder
- **Socialisation** – at blive en del af givne fællesskaber og normer
- **Subjektifikation** – at blive sig selv som et unikt og ansvarligt subjekt i verden.

Kvalifikationsdimensionen lander i høj grad hos eleverne som en forståelse af skole og faglighed, der handler om at kunne følge med og lykkes inden for en præstationsorienteret logik, hvor det at levere, klare sig og leve op til kravene bliver styrende for deres motivation og selvforståelse (Jackson, 2006). En tendens, der udfordrer lærernes længsel efter mere mestringsorienterede elever, der nysgerrigt og motiveret deltager i undervisningen (se også kapitel 5).

Socialisationsdimensionen viser sig, som vi har været inde på her, som et særligt friktionspunkt i skolernes praksis. Skolen har til opgave at danne eleverne til at indgå i sammenhænge, der er givne og ikke selvvalgte, og vi har set, hvordan lærerne har mange ambitioner for eleverne i netop den retning, ligesom de praktisk oplever at være afhængige af, at eleverne deltager i klassen og indgår i gruppearbejdet for at få hverdagen til at hænge sammen. Samtidig står de ofte med elever, hvis trivsel udfordres i mødet med skolens givne fællesskaber, og eleverne stritter derfor imod på nye måder. Skolens socialiserende formål synes således at kræve en større indsats gennem bl.a. en styrkelse af skolens og de professionelles greb i trivselskredsløbet.

Endelig skal skolen også give rum for subjektifikation og skabe betingelser for, at eleverne kan finde og udvikle egne ståsteder. Det betyder, at skolens formål, intention og retning ikke alene kan handle om, hvad skolen

ønsker, der skal ske med eleverne, men også må rumme praksisser, der skaber rum for, at eleverne gør skole på forskellige måder og derigennem også gør skolens intention og retning til deres.



Refleksionsspørgsmål

- Hvordan arbejder vi – som ledelse og lærere – med skolens forskellige intentioner i hverdagen? Og hvordan oplever eleverne dem?
- Hvilke konkrete rammer og indsatser er vigtige på skoleniveau for at få eleverne til at deltage trygt i skolens faglige og sociale fællesskaber – og hvor ser vi, at elever trækker sig eller ikke finder plads?
- Hvordan får vi skolens formål og intentioner til at blive relevante for eleverne?

2. Skolens greb: at dyrke skolekultur og omgangsformer

I aulaen summer det af liv. Musikken fra en elev-playliste flyder lavt ud af højttalerne, festudvalget har inviteret til torsdagscafé og snak. En gruppe elever spiller bordfodbold, mens andre står i kø for at købe toast. For de nye elever kan det virke overvældende – men stemningen er varm og inkluderende. Det er ikke tilfældigt. På skolen har lærere og elever en fælles aftale om, at alle har ansvar for, at fællesskabet fungerer – både i undervisningen og i pauserne. I begyndelsen af skoleåret drøfter klasserne, hvordan man taler og samarbejder med hinanden, og hver uge samles hele skolen til morgensamling, hvor både lærere og elever deler nyt fra hverdagen – og øver sig i at være sammen på tværs.

Skolen arbejder målrettet med at skabe og vedligeholde den åbne og elevcentrerede kultur. Efter ferier arrangeres små 'velkommen tilbage'-events, og på gangene hænger plakater med skolens værdier: *nysgerrighed, respekt og fællesskab*. For de ansatte er det afgørende, at værdierne ikke blot ses i ord, men mærkes i omgangsformen – i måden, man hilser, hjælper hinanden og taler sammen på. Flere af lærerne deltager, og andre går forbi og hilser ved at bruge elevernes navne.

Skolekultur og omgangsformer handler om skolens sociale liv. Både det planlagte (traditioner, aktiviteter) og det levede (stemningen, toner, hilseformer, humor, hverdagsinteraktioner). Erfaringer fra skolerne praksis viser, at trivsel styrkes, når skolekulturen rummer både det trygge og genkendelse - 'warm' - og det engagerende og identitetsskabende - 'cool'. Dette greb knytter sig særligt til tryghed og tilhør, fordi elevernes oplevelse af at være velkomne og anerkendte udgør en grundlæggende forudsætning for deltagelse. Samtidig viser erfaringerne, at skolekulturen kontinuerligt må skabes, fornyes og vedligeholdes, i takt med at elevgrupper og vilkår forandrer sig.

Det har stor betydning for elevernes trivsel, at de oplever at høre til og føle sig anerkendte og betydningsfulde i skolens fællesskaber. Når elever oplever at være en del af en fælles kultur og omgangsform – noget, der rækker ud over dem selv og deres individuelle uddannelsesforløb – styrker det både tilhør og trivsel (fx Aldridge et al., 2016; Riekie et al., 2017; Allen & McKenzie, 2015). Det kan være forbindelsen til skolen som institution, til klassen som fællesskab eller, særligt på erhvervsuddannelserne, til et fagligt fællesskab og et erhverv. Dette greb kalder ligesom de øvrige rammesættende greb på lærerne, men særligt også på skolens ledelse.

I praksis får vi øje på, hvordan skolekulturen formes bl.a. gennem de aktiviteter og fællesskaber, som skolens hverdag eller årshjul byder på. Det kan være alt fra faglige initiativer til sociale arrangementer – det kan konkret være alt fra fagdage, studiecentertid, lektiecaféer og temauger til caféafterner, fester og kulturelle eller sportslige tilbud og traditioner i skolens sociale liv. Aktiviteterne kan have mange forskellige former og formål: at give enkelte elever veje ind i fællesskabet, at styrke den faglige sammenhængskraft i klasserne eller – på den helt store klinge – at bidrage til elevernes dannelse som medborgere i et demokratisk samfund.

Men skolekulturen handler ikke kun om det planlagte. Den formes og forhandles også gennem de små hverdagslige praksisser, som præger stemningen og relationerne på skolen. Det handler om omgangstoner, hilseformer, humor og de interaktioner, der foregår på gangene, i undervisningen og i frikvartererne. Flere skoler har i den forbindelse indført retningslinjer for omgangsformer – fx at man siger godmorgen og svarer, når man bliver

tiltalt – eller anvender redskaber som værdicharter for at gøre normer og de ønskede omgangsformer mere tydelige. Pointen er, at både de formelle og de uformelle praksisser tilsammen er med til at forme skolekulturen – og at de på forskellig vis bidrager til elevernes oplevelse af tilhør.

Skolekulturen som et 'warm place'

Når skolekulturen understøtter elevers oplevelser af tilhør, kan det mærkes i hverdagen. Det kan være, når et socialt arrangement åbner for, at elever i perifere positioner får adgang til fællesskabet. Når der opstår nye relationer på tværs af klasser og grupper. Eller når elever oplever, at hyggearrangementer og fester skaber en oplevelse af et stort tværgående skolefællesskab.

Erfaringerne viser dog, at det ikke er nok 'bare' at udbyde en masse fælles aktiviteter (som vi har været inde på i Del II). En fest uden alkohol og med masser af voksenstilladsering kan være en svær cocktail at sluge for særligt de elever, der har alternative fællesskaber at vælge imellem. Omvendt kan et caféarrangement, hvor der ikke skal præsteres eller risikeres noget socialt for at være med, være vigtigt for elever, der har brug for at blive hjulpet ind i fællesskaberne. Også selv om de 'populære' elever ikke dukker op.

Den tyske professor i pædagogik Barbara Stauber peger i den forbindelse på, at unge orienterer sig mod steder, der repræsenterer det, hun kalder for 'cool places' og 'warm places' (Stauber, 2007). 'Warm places' forbindes med steder med en atmosfære, der byder en velkommen, og med nærhed, genkendelighed og tryghed, mens 'cool places' er steder, der opleves som attraktive – og som kan give status, identitet og position i det sociale liv.

At være et 'warm' place betyder således i forlængelse af ovenstående, at skolen formår at skabe rammer, hvor eleverne mærker, at de hører til – at atmosfæren er præget af genkendelighed, tillid og respekt. 'Warmness' kan netop aflæses i de små tegn: måden man taler til hinanden, humorens tone, hvordan elever og lærere hilser eller hvordan konflikter håndteres. En 'warm' skolekultur skaber ikke nødvendigvis store armbevægelser, men små hverdagslige erfaringer af, at man er velkommen, og at det betyder noget, at man er der, og at skolen er eller rummer 'safe places', som nogle af eleverne formulerer det. Men skolen kan ikke alene være et 'warm place'.

Skolen som 'cool place'

Hvor warm places handler om nærhed, tryghed og genkendelighed, rummer 'cool places' en anden dimension af skolekulturen – den, der handler om tiltrækning, identitet og symbolsk betydning. Det er de steder og praksisser, hvor eleverne oplever, at noget sker, og hvor det føles attraktivt at være med.

I skolekonteksten kan 'coolness' tage mange former. Det kan være forbundet med et særligt ry – i forhold til faglighed, kreativitet, sociale fællesskaber eller en bestemt måde at være skole på. For nogle elever kan det handle om at gå på en skole, der forbindes med tradition og ambition, eller på en med en særlig social aura; for andre kan det handle om et fagligt miljø, hvor håndværk og praksis vægtes højt. 'Coolness' kan altså ikke reduceres til én type skolekultur, men opstår der, hvor elever oplever, at skolen giver adgang til noget, der betyder noget – både socialt og identitetsmæssigt.

Samtidig afhænger skolens mulighed for at arbejde med 'coolness' af de symbolske hierarkier, der præger uddannelseslandskabet. Ikke blot mellem gymnasiale og erhvervsrettede uddannelser, men også mellem institutioner, fagretninger, linjer og lokale skolemiljøer. Nogle steder forbindes med prestige og høje forventninger, andre med fællesskab, og andre igen med praksisnærhed. Men vi hører også elever, der forbinder deres uddannelse med skamfuldhed, og som slører, hvor de egentlig går, når de skal fortælle om det til andre. Sådanne hierarkier påvirker, hvordan elever – og samfundet – ser på skolen, og dermed også, hvilke former for 'coolness' og identiteter, der kan bygges op omkring den.

Hvor 'warmness' inviterer ind, skaber 'coolness' en form for magnetisme. Den kan give energi, engagement og noget at spejle sig i – men også skabe afstand, hvis man ikke kan finde sig selv i det, der anses for at være 'cool'. 'Coolness' kan dermed både samle og sortere: Det, der for nogle opleves som inspirerende og meningsfuldt, kan for andre føles fremmedgørende eller utilgængeligt.

Derfor må skolen aktivt arbejde med, hvad dens 'coolness' skal være. Den bør ikke overlades til tilfældige markører – bestemte elevtyper, sociale ritualer eller uformelle og historisk betingede hierarkier – men forstås og formes som en del af skolens fælles kultur. Når skolen bevidst tager ejerskab over, hvad der gør den attraktiv, kan 'coolness' blive en positiv kraft, der styrker elevernes identifikation og engagement, frem for at skabe afstand.

Skolens fortælling

Skolens 'coolness' og dens fortælling hænger tæt sammen. Hver skole bærer på en historie om, hvem den er, og hvad den står for – en fortælling, som både formes indefra gennem værdier, praksisser og relationer, og udefra gennem de billeder, andre har af skolen.

Skolens fortælling bliver stærkest, når den balancerer 'warmness' og 'coolness' – altså når skolen både opleves som et trygt og imødekomende sted (warm) og som et sted, der giver mening, energi og identitet (cool). Hver skole må finde sin egen måde at forene de to dimensioner på, afhængigt af kontekst og historie.

Nogle skoler kan trække på veletablerede traditioner – andre er præget af reformer, fusioner eller nye elevgrupper og må bygge kulturen op fra bunden. En etableret kultur kan skabe tryghed og tilhør, men også fastholde uformelle hierarkier; en ny skole kan være et sted for fornyelse, men også for usikkerhed, forhandling og manglende identitet og særpræg.

I en tid præget af reformer, omstruktureringer og stigende konkurrence om eleverne bliver det en afgørende ledelsesopgave at skabe kontinuitet og retning gennem skolens fortælling – en fortælling, der samler indadtil og samtidig rækker udad, og som viser, at skolen er et sted, man ikke blot går, men hører til og har lyst til at være.

Ledelse har således stor betydning, men samtidig er det væsentligt at huske, at skolekulturen ikke er noget, der kan skabes én gang for alle 'oppefra'. Arbejdet med omgangsformer og skolekultur er en vedvarende proces, og kulturen bliver først levende, når skolens aktører tager del i og medskaber de praksisser, der giver skolekulturen form og indhold.

Refleksionsspørgsmål

- Hvilke steder og sammenhænge på vores skole oplever eleverne som 'warm' og 'cool'?
- Er der steder i hverdagen, hvor elever får mulighed for at træde ind i nye fællesskaber uden at skulle præstere eller risikere noget socialt?
- Hvordan understøtter vi – som ledelse og lærere – de praksisser, hvor skolekulturen bliver til?
- Hvad gør vi i det små og i det store for at styrke omgangsformer, der inviterer til deltagelse og tilhør?



3. Skolens greb: at ledelsesunderstøtte, organisere og muliggøre

Mandag morgen klokken er 8.10, og på lærerværelset summer det af stemmer. Kaffekopper, noter og post-its ligger spredt ud over bordene. Tre lærere sidder bøjet over dagens plan, og uddannelseslederen kommer ind og spørger: "Hvordan gik det med trivselsmodulerne i sidste uge?" En halv time hver mandag er sat af til "trivsels- og teamtid" – et fast mødeforum, hvor lærerne deler erfaringer, justerer tiltag og fordeler ansvar. Nogle gange deltager Trine, der er leder, andre gange ikke, men møderne bliver afholdt uanset hvad. Der er en fælles forståelse af, at dette er skolens tid – ikke den enkeltes. For lærerne betyder det, at opgaven bæres i fællesskab. De står ikke alene, men får mulighed for at støtte hinanden og justere praksis sammen. For ledelsen handler det om at skabe rammer, hvor trivselsarbejdet ikke bæres som en ekstra byrde, men som en fælles bevægelse i skolens kultur.

At ledelsesunderstøtte, organisere og muliggøre handler om, hvordan skolens ledelse og organisering med afsæt i skolens intention skaber rammer, der gør trivselsarbejdet muligt og bæredygtigt. Praksis viser, at trivselsarbejde lykkes bedst, når ledelsen prioriterer ressourcer, struktur og fælles retning, så de professionelles hverdagsnære greb kan hænge sammen og få betydning. Når opgaven gøres kollektiv og understøttes ressourcemæssigt og organisatorisk, styrkes både engagement og vedholdenhed. Erfaringerne peger modsat også på, at trivselsarbejdet udfordres, når lærerne oplever at stå alene. Trivselsarbejdet rummer i den forstand risikoen for at lande hos lærerne som et uoverkommeligt arbejde, der trækker både på engagement og trivsel blandt lærerne.

Dette sidste rammesættende greb handler om den organisatoriske, ressourcemæssige og ledelsesmæssige dimension af trivselsarbejdet. For vores forskning i skolernes praksis viser, at trivselsarbejdet lykkes bedst, når ledelsen prioriterer ressourcer, skaber organiseringer og strukturer, der understøtter skolens trivselsarbejde. Flere konkrete indsatser er startet som

ledelsesinitiativer, der senere er foldet ud i lærerteams eller på klasseniveau. Når disse indsatser understøttes organisatorisk – med tid, koordinering og opfølgning – opleves de som meningsfulde og energigivende af lærerne.

Omvendt viser vores forskning også, at trivselsarbejde langt fra altid lykkes, fordi ledelsen har villet noget og sat noget i gang. Lærerne skal være med og skal gribe arbejdet og gøre det til deres. Ligesom der i den proces skal være plads til at 'lytte' professionelt til, hvordan den givne indsats eller det givne skub lander i praksis – og hvordan praksis skubber igen og bidrager til at skabe indsatsen. Der skal være plads til det, man kunne kalde 'pædagogisk møfferi'.

Mikrohandlinger som tegn på en fælles tilgang

Indsatser som dem, vi har fulgt i dette forskningsprojekt, kan være både vigtige og givne, fordi de kan skubbe til rammerne for elevernes trivsel og introducere vigtige greb i hverdagen. Men samtidig har vi også fået øje på de dimensioner af trivselsarbejdet, som ofte ikke er særligt spektakulære, og som ikke tager form af særlige indsatser. Det er de multiple mikrohandlinger, der, som vi har været inde på, finder sted, når en lærer spørger til en elevs fravær, en studievejleder skaber trygge samtalerum, eller en pædagogisk leder sikrer tid til fælles refleksion.

Sådanne mikrohandlinger er ikke løsrevne enkelthandlinger, men skal forstås som en del af større praksisser, hvor lærerne handler i samspil med hinanden med institutionelle rammer og med materielle vilkår. Trivselsarbejde viser sig i denne optik – inspireret af Stephen Kemmis' praksisteori – som noget, der bliver til i det konkrete møde mellem intentioner, handlinger og kontekst. Når en lærer spørger til en elevs fravær, eller en leder skaber tid til kollegial sparring, er det ikke blot individuelle indsatser, men handlinger, der trækker på og samtidig former de praksisarrangementer, de indgår i.

Billedligt talt kan den enkelte indsats eller handling ses som en spinkel tråd, der risikerer at bryde, når den står alene, men når flere tråde flettes sammen, kan de danne et stærkere mønster. Og det er primært ledelsens ansvar at få trådene til at blive vævet sammen. Vævningen er dog ikke lineær eller entydig – nogle tråde løsner sig, andre må bindes på ny, og mønsteret ændrer sig undervejs. På den måde viser trivselsarbejdet sig som en vedvarende proces af sammensyninger, forskydninger og genop-

tagelser, hvor de store strategiske linjer og de små hverdagsgreb hele tiden flettes ind i hinanden.

Praksisser er ifølge Kemmis (2014) altid forankret og formet af værdier og formål – og det er netop i denne forankring, at trivselsarbejde bliver bæredygtigt. Mikrohandlinger bliver dermed ikke bare 'gode gerninger', men udtryk for et fælles 'hvorfor', som kobler sig til skolens kultur, formål og fællesskaber. Ledelsens rolle er her ikke blot at udstikke retningslinjer, men at understøtte og værdsætte de praksisser, der bærer trivselsarbejdet frem i hverdagen.

Når ledelsen skaber mulighed for, at skolens intention og kultur løfter

Tilsvarende ser vi det i forhold til lærernes arbejde med trivsel. Her ser vi skoler, hvor lærerne oplever sig som en del af en fælles opgave og retning, men hvor de også i mindre teams eller grupper arbejder med at prøve ting af, reflektere kollektivt over erfaringerne og sammen 'møffe' videre som en integreret del af det daglige arbejde med at være lærer.

Modsat ser vi også skoler, hvor enkelte lærere oplever at stå alene med ansvaret for store problemer, som man forventes at løse med små aktiviteter, der hverken er ressourcemæssigt understøttet eller koblet til skolens kulturelle, strukturelle eller organisatoriske rammer. Når ledelsen er fraværende, eller når initiativer forbliver enkeltlæreres personlige projekter, skaber det magtesløshed og risiko for udbrændthed.

Opgaven er her ledelsesmæssigt at skabe muligheder for, at hverdagsmøderne mellem lærere og elever ikke konstant skal forhandles, håndteres og tages stilling til situationelt og individuelt – men derimod, at en del af det arbejde er løftet ind i kulturen og i skolens retning og praksisser. Dermed bringes kulturen og skolens praksisser i spil som elementer, der løfter, således at ikke alt arbejde lander som oplevelser af utilstrækkelighed hos den enkelte lærer.

I skolernes fortællinger ses det, hvordan betingelserne for trivsel styrkes dér, hvor organiseringen gør det muligt for lærere og vejledere at mødes, udveksle og justere praksis sammen. Det kan være faste teams, gennemgående kontaktlærere eller mødefora, hvor elevernes trivsel drøftes systematisk. Pointen er ikke, at én struktur virker for alle, men at trivsel kræver

forbindelser mellem mange små praksisser – og en ledelse, der sørger for, at disse forbindelser holdes i live.

Trivselsarbejde som en del af kerneopgaven

Lærerne fremhæver derudover, at trivselsarbejdet opleves som mest bæredygtigt, når det forbindes til skolens kerneopgaver. Når trivsel forstås som en integreret del af undervisningen og skolens sociale liv, oplever lærerne at have både kompetencer og handlemuligheder til at bidrage. Det styrker følelsen af, at de arbejder med noget, der er muligt for dem at lykkes med.

Mange lærere oplever imidlertid modsat, at trivselsarbejdet lægger sig oven på et i forvejen presset arbejdsfelt præget af pensumkrav, dokumentation og nye dagsordener som digitalisering, bæredygtighed, diversitet osv. Når opgaverne hober sig op, risikerer trivsel at fremstå som endnu et krav frem for som en integreret del af kerneopgaverne, som handler om elevernes faglige og sociale dannelse.

Tendensen til, at trivselsarbejdet løsriver sig fra kerneopgaverne, synes at blive forstærket af trivselsforståelser, som forstår trivsel som et spørgsmål om individuelt velvære, og som derfor nemt kommer til at kalde på individuelle indsatser. Men skoler er af natur kollektive og dermed altovervejende afhængig af at kunne skabe trivsel gennem kollektive indsatser.

Gribes arbejdet med trivsel på skolerne alene som individuelle anliggender, skabes en forventning om, at lærerne skal agere som næsten-terapeuter. Det overstiger både deres kompetencer og ressourcer og risikerer at føre til frustration og udbrændthed. Dermed forstærkes den personafhængighed, som i forvejen gør arbejdet sårbart, særligt der, hvor trivselsarbejdet ikke understøttes af en tydelig ledelse, organisatoriske rammer og tilstrækkelige ressourcer. Så risikerer indsatserne at blive personbårne, kortvarige og sårbare.

Prioriteringer i en tid med ressourceknaphed

Det er imidlertid ikke alene den lokale skoles ledelse og organisatoriske understøttelse, der bidrager til at rammesætte trivselsarbejdet. Også politiske og ministerielle rammer spiller ind: Nye reformer, ændrede skemaer, fusioner og stigende krav til dokumentation kan enten hæmme eller understøtte trivselsarbejdet. Når ressourcerne strammes, må ledere og lærere navigere i et krydspres, hvor trivsel må konkurrere med andre dagsordener.

I sådanne situationer er det ekstra centralt, at ledelsen formår at skabe en oplevelse af fælles retning og koordination: at alle, fra lærere til vejledere og administration, arbejder i samme bevægelse, og at trivselsarbejde betragtes som en fælles opgave. Ressourcer handler sjældent alene om økonomi. I skolernes virkelighed handler de mindst lige så meget om tid, fokus og energi – om, hvad der gives plads til, og hvad der glider ud af synsfeltet. Når lærere og vejledere fortæller om, at de mangler ressourcer, peger de ofte på faglige krav, fraværet af tid til at tale sammen, følge op, bygge relationer eller reflektere over, hvad de ser. Ressourcer er derfor ikke bare noget, man tildeler, men noget, man skaber – gennem prioritering, aflastning og tydelighed.

Og her er det afgørende, at trivselsarbejdet ikke selvstændiggør sig, men derimod søges integreret i kerneydelsen. Trivsel kædes af eleverne tæt sammen med fællesskaber, men også med god, nærværende og engageret undervisning, som kan hjælpe dem med at lykkes med deres uddannelse. Her kaldes ikke på en terapeut, men på en god underviser og en voksen i øjenhøjde.

Refleksionsspørgsmål

- Tager trivselsarbejde på din skole form som knopskydninger eller som en del af kerneopgaven – eller begge dele?
- Hvor i vores organisering er der plads til at tale om trivsel? For eksempel på teammøder, årgangsmøder eller pædagogiske dage – og kunne vi bruge disse rum bedre?
- Kan organiseringen og ressourcefordelingen på skolen understøtte gode rammer for trivselsarbejdet?



De professionelles hverdagsnære greb

Vi sætter i dette sidste kapitel spot på det, som vi kalder for de professionelles hverdagsnære greb. De greb, du skal møde her, tager alle afsæt i de erfaringer, som skolerne i dette projekt har gjort sig i praksis (se også kapitel 10). Det hverdagsnære består i, at der er tale om konkrete ting, der gøres i og omkring hverdagen på skolerne, og de viser os, at trivselsarbejde ikke blot afhænger af rammer, men også af, hvad særligt lærerne gør, når de er omkring eleverne. Der er i alt fem hverdagsnære greb.

1. De professionelles greb: at håndholde og slippe

Det er skolestart, og de nye elever er spændte. Det summer af liv på gangene – småsnak, grin og forsigtige blikke mod de nye klassekammerater. Eleverne har antennerne ude for at afkode deres nye skole: Hvem er hvem? Hvordan er man elev lige her? Er der nogen, jeg kender i forvejen?

Inden frokost fortæller Morten klassen, at alle nye hold spiser sammen i kantinen i introperioden. "Så ved alle, hvor de skal være, og ingen skal sidde alene," siger han. "Og inden vi går derned, tjekker vi lige, at alle er med." For de fleste elever er det en uformel og hyggelig ordning. Men for dem, der synes, det er svært at finde ind i fællesskabet, gør det en afgørende forskel. De slipper for bekymringen om, hvor de skal sidde, eller

hvem de skal følges med. Den fælles frokost bliver et fast holdepunkt i en ellers uoverskuelig begyndelse.

At håndholde og slippe handler om at tage ansvar for at støtte eleverne ved skolestart og i forbindelse med andre overgange. Indsigterne fra praksis viser, at når studieretningsklasser starter op, ved skift til hovedforløb, nye grupper osv. er der behov for omsorg, rammer og tydelige forventninger, der kan skabe tryghed, så der over kan tid åbnes for selvstændighed. Pointen er timing – altså at håndholdtheden er afgørende på nogle tidspunkter og det modsatte på andre. Samtidig peger erfaringerne på et dilemma: Lærerne oplever, at eleverne har brug for mere støtte end tidligere. Og eleverne oplever en øget utryghed i skolen. Den håndholdte indsats i starten og i overgange er vigtig for at skabe denne tryghed, og når ikke det lykkes, er det vanskeligt for lærerne at slippe, og så skal der andre greb til.

At håndholde er det, lærere gør sammen med eleverne, når de hjælper dem ind i hverdagen på deres skole, i deres klasse og i de faglige og sociale fællesskaber. For mange elever – især dem, der befinder sig i svære faglige eller sociale situationer – kan denne håndholdte understøttelse være det, der gør det muligt overhovedet at være med. Når lærere, ledelse, skolekultur og organisering bidrager til at håndholde eleverne i faser, der kan karakteriseres som opstartsfasen eller overgange, kan det styrke trivselsdimensionerne tryghed og tilhør (se også kapitel 5). Samtidig er det afgørende, at lærerne også gradvist slipper – for på den måde at give eleverne mulighed for at modnes og opleve sig selv som betydningsfulde aktører.

Momentum i opstart og overgange

Praksiserfaringerne peger især på skolestarten som den mest gunstige periode for trivselsarbejde, der retter sig mod at styrke de sociale relationer mellem eleverne. Som vi også pointerede i Del III, er det her, det sociale liv er mest vibrerende, og usikkerheden blandt eleverne størst. Skolestarten rummer et særligt momentum, hvor både utryghed og åbenhed giver mulighed for at danne nye relationer – og hvor lærere ofte har ressourcer til at understøtte, at det sker. Selv elever, der ikke tillægger skolebaserede

relationer stor betydning, tilgår skolestarten som en fase, hvor sociale forventninger er på spil.

For elever på kanten – fx dem, der ikke kender nogen ved skolestart – udgør denne fase et vigtigt vindue for at blive inviteret ind i fællesskabet (Bruselius-Jensen et al., 2023). Vinduerne kan også opstå på andre tidspunkter: efter ferier, ved skift til studieretningsklasser, gennem tværgående aktiviteter – eller i små, hverdagslige øjeblikke som kageordninger eller gruppearbejde. Men de når sjældent samme intensitet og sårbarhed som ved skolestarten.

Vi ved fra ungdomsforskningen, at det sociale for mange unge i dag er blevet mere arbejdskrævende og mere vibrerende grundet både øgede forventninger, institutionelle skift og muligheder for i døgndrift at være i alle sociale relationer på tværs af arenaer (se også kapitel 6) (Bruselius et al., 2022; Sørensen et al., 2024). Og netop derfor kalder det sociale blandt eleverne på, at skolerne 'svarer igen' med at have fokus på at hjælpe det godt på vej, så det ikke over tid kommer til at stå i vejen for skolens faglige opgaver og elevernes faglige tryghed og engagement.

Dilemmaer i praksis

Overgange præges ikke kun af elevernes bevægelser, men også af lærernes forestillinger om, hvornår eleverne er parate til at tage over. Som vi så i det første af skolens rammesættende greb og Del II, læner eleverne sig ikke længere per automatik ind i de givne fællesskaber. Mange lærere oplever et voksende behov for massiv styring – i et citat, vi præsenterer i kapitel 3, beskriver en lærer det ligefrem som "landets dyreste SFO", fordi alle initiativer skulle sættes i gang af lærerne.

Elevernes manglende 'tagen over' kan have mange årsager. Nogle kommer fra efterskoler med faste og tydelige rammer og kan derfor opleve ungdomsuddannelsens mere 'løse' praksisser som uvante eller ligefrem utrygge. Andre har baggrund i uddannelsesfremmede hjem og kender ikke de sociale og kulturelle koder, der forventes i skolen. Og for andre igen kan det handle om skift i unges fællesskabsorienteringer, hvor tryghed og 'safe spaces' vægtes højt – uden at det endnu er lykkedes at finde en indgang til de fællesskaber, skolen tilbyder.

Uanset årsagen handler det om, at skolekulturen og skolefællesskabet her ikke opleves som trygt eller relevant nok til, at de tør eller vil slippe turistens famlende usikkerhed og bevæge sig mod at være lokale beboere i

skolen (inspireret af Kemmis et al., 2014). Sådanne spændinger skaber et gab mellem læreres forventninger og elevers oplevelser.

Håndholdthedens betingelser og overgangsprocesser

Her bliver det vigtigt at se håndholdthed og slip som praksisser, der formes i mødet mellem intentioner, handlinger og kontekst. At håndholde og siden slippe er dermed ikke en simpel teknik, men et spørgsmål om i praksis at skabe trygge og rammesatte sammenhænge for elevernes deltagelse.

Når en lærer fx i starten af skoleåret sætter faste rammer for gruppearbejde, men gradvist overlader ansvaret til eleverne, viser det netop denne bevægelse: fra lærerstyret struktur til elevbåren deltagelse.

Håndholdthed kan forstås som en slags støtte på rejsen. I begyndelsen går læreren side om side med eleverne, viser vej og sikrer, at alle kan følge med. Efterhånden kan læreren træde et skridt tilbage, så eleverne selv finder retningen – men stadig med mulighed for støtte, hvis de snubler. På den måde bliver trivselsarbejdet en proces, hvor man nærmer sig og trækker sig tilbage i takt med elevernes behov og situation. Alt sammen med støtte fra ledelsen – ideelt set. For som vi tidligere har vist, forløber det sjældent uden bump.

Pædagogisk arbejde består på den måde også af et dagligt 'møfferi' – små og store greb og justeringer, som man næsten kan være sikker på aldrig helt går, som man troede eller planlagde.

Denne bevægelse mellem det håndholdte og det elevdrevne er samtidig også udtryk for en uddannelsesproces. Uddannelse er ikke bare noget, man gør – det er også en overgang, en transitionsproces for levende mennesker (Johansson, 2017). I ungdomslivet udgør uddannelse en særlig fase, hvor nye muligheder åbner sig for, hvem man kan være, og hvad man kan blive. Det handler både om at finde egne veje og ståsteder – og om at lære at være og gøre elev på den specifikke uddannelse, man har valgt. Man skal med andre ord både finde sig selv og finde ind i skolens fællesskab.

Eleverne er derfor ikke de samme i begyndelsen og slutningen af et uddannelsesforløb. De modnes – ikke kun som individer, men også som grupper, klasser og årgange. Og gennem den proces skubber de samtidig til koblingen mellem skole og ungdomsliv.

Trivsel i en skolekontekst er derfor noget andet end trivsel på en arbejdsplads. Uddannelse har en tydelig bevægelse: en begyndelse, en midte og

en afslutning. Det er en rejse, og i den rejse bliver bevægelsen mellem at håndholde og at slippe central. Trivsel er her tæt forbundet med overgangen fra turist til lokal – en proces, hvor det at blive mødt, støttet og gradvist sluppet bliver afgørende for, hvordan eleverne oplever sig selv og deres plads i fællesskabet.

Refleksionsspørgsmål

- I hvilke situationer håndholdes eleverne på vores skole – og hvilke formål og erfaringer knytter sig til det?
- Hvornår har håndholdtheden vist sig at skabe tryghed og adgang – og hvornår har den risikeret at fastholde elever i afhængighed?
- Hvilke tegn ser vi på, at eleverne selv er klar til at tage mere ansvar – og hvordan reagerer vi på det i praksis?
- Hvordan kan vi organisere håndholdtheden på måder, der både hjælper elever ind i skolekulturen og giver dem rum til at forme den selv?



2. De professionelles greb: at inddrage og løbende rådspørge

I samfundsfagsteamet har læreren Aya besluttet at åbne for elevfeedback halvvejs i forløbet. Der plejer at være en evaluering ved forløbets slutning, men i år beder hun eleverne om input midtvejs: "Hvad hjælper jer til at forstå stoffet? Hvad forstyrrer?"

Eleverne fortæller, hvad der virker for dem. I næste time indleder Aya med en kort opsamling: "Mange af jer nævnte, at I hurtigt mister koncentrationen under lange oplæg – og at I bedre husker stoffet, når I får lov at arbejde med det aktivt. Derfor prøver vi nu noget nyt: I dag starter vi med en kort gennemgang, og så arbejder I i grupper med at forklare begreberne til hinanden. Jeg følger op i plenum." Den lille justering følges af en tydelig begrundelse – og sender et signal om, at elevernes erfaringer tages alvorligt. Det styrker oplevelsen af betydningsfuldhed og medansvar og viser, at der er plads til at påvirke den faglige hverdag.

At inddrage og løbende rådspørge handler om, hvordan elevernes perspektiver og erfaringer bringes aktivt i spil i skolens hverdag. Vores forskning i praksis viser, at når elever oplever, at deres perspektiver tages alvorligt og anerkendes, eller at de kan påvirke undervisningen og fællesskabet, styrkes deres trivsel gennem oplevelser af betydningsfuldhed og tilhør. Inddragelse kan ske på mange måder og i mange grader: fra anerkendelse af elevernes perspektiver, til justeringer i undervisningen og mere formaliserede samarbejdsformer. Samtidig kræver inddragelsen, at lærere både tør give plads og samtidig fastholde retning. Giver læreren for meget ansvar fra sig, opleves det som at blive overladt til sig selv; styrer læreren for stramt, risikerer eleverne at miste engagementet. Udfordringen er at balancere, så eleverne oplever betydningsfuldhed uden at stå alene med ansvaret. For at opleve betydningsfuldhed behøver eleverne ikke nødvendigvis at få deres ønsker opfyldt – det afgørende er, at deres stemmer bliver hørt, taget seriøst og inddraget i skolens beslutninger og fællesskaber. Det er denne oplevelse af at være noget for nogen og at gøre en forskel, der styrker trivslen – også når kompromiser må indgås.

I skolernes arbejde med trivsel ser vi både eksempler på struktureret elevinddragelse – som elevråd, trivselsmålinger og dialogmøder – og på det, vi kunne kalde hverdagsinddragelse: situationer, hvor lærere lytter til elevernes tilbagemeldinger, justerer praksis eller inviterer dem ind som medskabere af løsninger. I begge tilfælde er det afgørende, at inddragelsen ikke bliver symbolsk. Eleverne skal opleve, at deres tilstedeværelse har betydning, og at deres stemme har vægt.

Når vi stiller skarpt på skoletrivsel, er det essentielt ikke kun at se eleverne som nogle, hvis trivsel kun formes gennem lærerens tiltag og skolens rammer, kulturer og strukturer. Det er en væsentlig dimension af elevernes trivsel at opleve betydningsfuldhed gennem bl.a. aktørskab i deres hverdag (se også kapitel 5). Aktørskab handler om at blive set, hørt og behandlet som et kompetent medmenneske og som en aktiv deltager og medskabere af de faglige og sociale praksisser, som skoletiden udgør (Wood, 2014; Kallio et al., 2020). Dermed bidrager aktørskab til trivsel ved at styrke

elevernes oplevelse af anerkendelse og deres selvværd samt deres oplevelse af tilhør (Simovska et al., 2020).

Lytte til elevernes 'hverdagsskubberier'

Vores forskning i skolernes praksis viser, at eleverne søger efter betydningsfuldhed og aktørskab på mange måder – ikke kun gennem formelle medbestemmelsesprocesser, men også gennem det, vi kalder elevernes hverdagsskubberi. Det er de små, hverdagslige mikrohandlinger, hvor eleverne – mere eller mindre bevidst – skubber til skolens praksis og til lærernes arbejde.

Nogle gange sker det eksplicit: som når en HF-klasse siger, at de ikke orker flere sociale ryste-sammen-aktiviteter og bare vil fokusere på det faglige. Eller når elever åbent protesterer imod, at gruppearbejde skal inkludere alle. Andre gange er skubberiet mere stille og indirekte: elever, der lister over i hjørnet for at sove eller tjekke telefonen under morgensang. Elever, der laver opgaven alene i stedet for at samarbejde med den gruppe, de er blevet placeret i.

Det særlige ved denne form for aktørskab er, at den sjældent genkendes som påvirkningsarbejde – hverken af lærerne eller af eleverne selv. Den folder sig ud som hverdagsskubberi: handlinger, der klemmer sig ind i hverdagens rutiner og får betydning, selv om de ikke er tænkt som bidrag eller kritik. Men netop fordi det er uformelt og lavtærsklet, er det også den mest tilgængelige måde for eleverne at påvirke skolens sociale og faglige aktiviteter.

Og lærerne lytter ofte – også uden at det kaldes elevinddragelse. De observerer og tilpasser. De møffer, mens eleverne skubber. Når ingen møder op til brætspil, rykkes det ind i undervisningen. Når grupperne ikke fungerer, forsøger lærerne nye formater. Når ingen vil tale i plenum, flyttes dialogen til gruppearbejde.

Trivselsarbejdet er fyldt med eksempler på, hvordan elevernes hverdagsskubberi får lærere til at justere og eksperimentere. Alligevel opleves denne form for elevinddragelse sjældent som værdifuld. Den forbindes ofte med forstyrrelse og frustration: eleverne fremstår ikke som kompetente aktører, men som dovne eller uengagerede (se også kapitel 3). Alligevel viser praksis, at det kan give mening at lytte. Hverdagsskubberiet rummer spor af aktørskab – en måde, hvorpå elever forsøger at påvirke en skolehverdag, de ellers har meget lidt reel indflydelse på.

Uformel rådspørgning i hverdagen

Men eleverne bliver ikke kun synlige som aktører gennem 'hverdagsskubberi'. Vi ser også, hvordan lærere løbende inddrager eleverne mere direkte, ofte gennem uformelle former for rådspørgning. Det kan fx være, når lærere spørger til elevernes ønsker og erfaringer i forbindelse med nye tiltag. Her handler det ofte om konkrete forhold som tidspunktet for en aktivitet, valg af format, eller hvordan det passer ind i elevernes øvrige hverdag.

Denne form for inddragelse anerkender, at elevernes liv rækker ud over skolen – og at de bringer vigtige erfaringer med sig ind i mødet med skolens strukturer. Når der skabes rum for reelle og ligeværdige dialoger om, hvordan trivselsarbejdet kan udformes, oplever både elever og lærere det som meningsfuldt og berigende. Eleverne bidrager med hverdagsforankrede perspektiver, og når deres input bliver taget alvorligt, vokser deres engagement. Relationerne styrkes – og den oplevelse bringes med tilbage i klasserummet og smitter af på deres deltagelse i undervisningen.

Formelle strukturer for elevinddragelse

En sidste måde, hvorpå eleverne gives betydning og aktørskab, rækker ind i skolens rammesættende greb, da det er gennem faste strukturer. Det er strukturer som elevrådet, men også klasseteams, klassens tid og trivselslektioner osv., der kontinuerligt skal sikre eleverne stemme og medbestemmelse. Disse strukturer minder på mange måder om de traditionelle repræsentative demokratiske organer.

Ser vi på tværs af skolernes forsøg i vores projekt, er indtrykket af disse indsatser meget positivt – både fra et elev- og et lærerperspektiv. Eleverne oplever at blive mødt i øjenhøjde gennem ligeværdige dialoger, hvor de oplever, at deres perspektiver er betydningsfulde, og hvor deres erfaringer og ønsker tages alvorligt. Lærerne oplever tilsvarende, at dialogerne har en positiv effekt på relationen mellem lærer og klasse og styrker klasse-sammenholdet og mulighederne for også at få det faglige og de faglige samarbejder til at fungere bedre. Blandt andet ser vi, at eleverne tager flere initiativer til at gøre noget sammen – både i og uden for klasserummet.

Samtidig viser det sig, at når eleverne får rum til åbent at udtrykke sig om, hvad der betyder noget for deres trivsel, bliver det tydeligt, at trivsel for dem ikke kun handler om det sociale, men i høj grad også om det faglige og de strukturelle vilkår, der knytter sig til det faglige.

Forsøgene viser os her, at aktørskab og det at lytte til elevernes perspektiver ikke alene er vigtigt for eleverne og elevernes trivsel. Det er mindst lige så vigtigt for lærerne og deres muligheder for at lykkes med både de faglige og de sociale intentioner, de forsøger at forløse. Elevernes perspektiver hjælper så at sige lærerne til at bevæge deres praksis på måder, der styrker deres pædagogiske arbejde.

Magt og grænser for aktørskab

Det er dog afgørende at understrege, at gode dialoger ikke i sig selv skaber oplevelsen af aktørskab. Den afhænger af, om eleverne faktisk får indflydelse på forhold, de oplever som betydningsfulde. Ikke at eleverne skal have lov til at bestemme det hele, blot fordi de adspørges, men utallige forskningskilder peger på, at voksenfaciliterede inddragelsesprocesser ofte er i fare for ikke at give de unge reel indflydelse (Hart, 2013; Clark & Percy-Smith, 2006; Walther et al., 2019; Bruselius-Jensen & Hansen, 2020). Inddragelse handler dermed også om magtrelationer – og om, hvad eleverne egentlig får mulighed for at påvirke.

En tendens i praksis synes at være, at eleverne især inviteres til at have indflydelse på og ansvar for de sociale relationer: de skal tage hånd om klassekammerater, sørge for, at alle er med, afholde sociale arrangementer osv. Når det derimod gælder de mere strukturelle forhold og undervisningen, opleves det som langt sværere for eleverne at få indflydelse.

Ulighed og mikropraksisser

En anden tendens er, at adgangen til aktørskab ikke fordeler sig ligeligt mellem eleverne. Det er ofte bestemte elever, der får adgang til de rum, hvor deltagelsen anerkendes, mens andre primært kommer til orde gennem hverdagens små skub og mikrohandling.

Modstand mod undervisning, der opleves som kedelig, kan fx tage form som noget, der italesættes i klasseteamet – eller som mere tavs modstand som eksempelvis at shoppe på nettet i timen. De repræsentative roller tildeles typisk elever, som tillægges autoritet, og de forventes at repræsentere hele gruppen. Samtidig viser vores empiriske materiale, at også de mest sårbare elever kan styrke deres trivsel gennem oplevelser af betydningsfuldhed og aktørskab – men ofte på mere håndholdte måder. Det kan være i relationen til læreren eller i små mikropraksisser i klassen eller gruppearbejdet,

hvor de oplever at blive set og anerkendt som nogle, der har noget væsentligt at bidrage med. Samtidig viser erfaringerne, at det ofte er de stærkeste elever, der får mest taletid – også selv om lærerne prøver at balancere det.

Justering og samspil

Vores analyser peger på, at elevinddragelse ikke lader sig reducere til én bestemt metode eller opskrift. I stedet ser vi, hvordan der hele tiden foregår en forhandling af ansvar og roller i klasseværelset. Elever efterspørger i stigende grad medbestemmelse og mulighed for at få indflydelse på undervisningen – men samtidig ønsker de tydelige voksne og klare strukturer.

Det skaber et pædagogisk dilemma: giver læreren for meget ansvar fra sig, kan det opleves som at blive overladt til sig selv. Styrer læreren for stramt, kan det føles kontrollerende og rigtigt. Udfordringen er ikke at vælge mellem frihed og styring, men at balancere, forhandle og justere i takt med elevernes behov og den konkrete situation.

Det er vigtigt at understrege, at elevinddragelse ikke handler om, at eleverne skal bestemme det hele selv. De har selvsagt ikke det samme overblik, indsigt eller ansvar for de pædagogiske, faglige og langsigtede hensyn, som læreren må bære. Det centrale er, at eleverne bliver hørt og oplever at være betydningsfulde – og at læreren bruger sin professionelle dømmekraft til at vurdere, hvilke input der kan og bør omsættes til handling og hvordan.

Dilemmaet er en del af det daglige pædagogiske møfferi, men det kan godt institutionelt understøttes og i nogen grad systematiseres. Derfor er det afgørende, at elevinddragelse både tænkes ind i formelle rammer – som elevråd, klasseteams og trivselslektioner – og i de mange uformelle møder, hvor lærere og elever rådspørger hinanden, afstemmer forventninger og justerer praksis.

De formelle strukturer – og skolens rammesættende greb – kan give eleverne en tydelig stemme og sikre kontinuitet i dialogen, mens de uformelle rådspørgninger skaber nærhed, fleksibilitet og mulighed for at fange de små signaler, der ikke lader sig indskrive i faste rammer, og som ellers risikerer at finde vej gennem hverdagsskubberi. Sammen bidrager de til, at elevernes erfaringer og perspektiver ikke kun anerkendes i særlige rum, men også bliver 'lyttet' til i skolens rammesættende greb – det vil sige i arbejdet med skolens intention, skolekultur og organisering.

Refleksionsspørgsmål

- I hvilke sammenhænge oplever eleverne at være betydningsfulde, og hvor inddrager vi eleverne i beslutninger vedrørende trivsel – og hvad er vores erfaringer med det?
- Hvornår har elevinddragelse ændret noget i trivselsarbejdet – og hvornår har det mest haft symbolsk karakter?
- Hvilke elever får typisk adgang til de formelle rum (fx elevråd, klasse teams) – og hvordan kommer de øvrige elever til orde?
- Hvordan kan vi sikre og tydeliggøre, at både de formelle strukturer, uformelle rådspørgninger, men også skubberi i hverdagen bliver set og taget alvorligt?



3. De professionelles greb: at fagliggøre trivselsarbejde

Da forårsperioden nærmer sig, begynder lærerne at mærke et stigende pres blandt eleverne. Flere giver udtryk for stress og usikkerhed over de mange opgaver, der venter. Nogle fortæller, at de har svært ved at overskue arbejdet og føler sig alene med bekymringen. Lærerteamet beslutter at sætte en fælles indsats i gang. I stedet for en klassisk lektiecafé vælger de at skabe et rum for støtte og fællesskab, et tidspunkt, hvor eleverne kan dele erfaringer, drøfte tvivl og udveksle idéer til, hvordan de kan arbejde med opgaverne. Da eleverne møder op, har lærerne planlagt en proces, hvor de i små grupper får mulighed for at tale om deres igangværende opgaver. Nogle viser hinanden udkast, andre spørger lærerne om struktur, afgrænsning og kilder. Efterhånden falder tempoet, og stemningen bliver mere rolig og koncentreret.

For lærerne bliver timen et eksempel på, hvordan trivsel kan opstå, når faglig støtte og social tryghed kobles sammen. For eleverne bliver det et pusterum, hvor bekymring omsættes til handlemuligheder – og hvor det at arbejde fagligt også bliver en måde at føle sig set, støttet og forbundet på.

At fagliggøre handler om at koble trivselsarbejdet til det faglige arbejde. I vores materiale ser vi, at lærere ofte taler om trivsel som noget,

der ligger uden for selve undervisningen – som aktiviteter, relationelle tiltag eller særlige indsatser. Eleverne derimod forbinder deres trivsel tæt med det faglige arbejde: med måden, undervisningen tilrettelægges på, de didaktiske greb, der anvendes, og den livlighed og mening, som stoffet får. Det er i undervisningen, de bruger det meste af deres tid – og her, de oplever, om de lykkes, hører til og bliver mødt. Analyserne viser samtidig, at eleverne i høj grad drives af ønsket om at præstere snarere end af faglig nysgerrighed og engagement – netop det, lærerne efterlyser. Her ligger en væsentlig spænding i trivselsarbejdet: lærerne efterlyser i vores materiale mere mestringsorientering, mens eleverne ofte er præstationsorienterede. Det gør det vanskeligt at mødes i det faglige, hvis ikke den samlede læringskultur understøtter både mestring og præstation. Når undervisningen forstås som en del af trivselsarbejdet – snarere end som en særskilt opgave – bliver det både muligt at få øje på det trivselsarbejde, der allerede finder sted i det daglige, og at opdage de potentialer, der ligger i de små mikrohandlinger og faglige greb. At fagliggøre trivsel handler således om at se det faglige og det relationelle som gensidigt forbundne dimensioner af skolens pædagogiske arbejde.

Mange af trivselsaktiviteterne i vores udviklingsprojekt startede, som vi tidligere har beskrevet, med et fokus på sociale aktiviteter rettet mod relationer og fællesskaber. Men når fremmødet er lavt, eller effekten udebliver, vælger lærerne tit at koble indsatserne til det faglige indhold. En walk-and-talk med snak om weekenden bliver til eksamensforberedelse. En frivillig studiecafé bliver en obligatorisk lektiehjælp. Ved at give sociale aktiviteter et fagligt formål er det lærernes erfaringer, at de lettere kan legitimere dem i skolens tidslogik og samtidig skabe mere meningsfuld deltagelse for eleverne. Denne bevægelse genkender vi som et træk ved det, vi kalder fagliggørelse, og den taler særligt ind i den trivselsdimension, vi kalder for **mestring** (se også kapitel 5).

Fagliggørelse handler dog ikke kun om at give sociale aktiviteter et fagligt indhold. Det peger på en bredere bevægelse, hvor trivselsarbejdet udvides og integreres i undervisningens indhold og form (jf. Qvortrup & Lykkegaard, 2024). Når lærere arbejder med at skabe tydelige opgaver,

gentage fagligt stof eller bruge elevnære eksempler, har det ofte et fagligt sigte – men det bidrager samtidig til at øge elevernes oplevelse af at kunne være med. Sådanne valg og justeringer er ikke bare god didaktik; de er også centrale greb i trivselsarbejdet. Ved at se nærmere på det faglige arbejde med trivselsbriller på bliver det muligt at få øje på den trivsel, der allerede finder sted – og skabe mere af den.

Engagement, samarbejder og faglig støtte

I praksis ser vi, at fagliggørelse som en del af trivselsarbejdet retter sig mod særligt tre forhold: elevernes faglige engagement, deres samarbejder samt indsatser, der støtter elever med faglige udfordringer.

Vi har set flere eksempler på forsøg på at engagere eleverne mere aktivt i det faglige arbejde. Det kan være gennem elev-til-elev-undervisning eller oplæg, hvor eleverne sættes i spil for at forklare centrale begreber for hinanden. Eleverne i vores undersøgelse oplever sådanne initiativer som en positiv afveksling, der giver energi i rummet. Men erfaringerne viser også en slagside, som vi allerede har beskrevet i Greb 2 om elevinddragelse: Det er ofte de i forvejen stærke og aktive elever, der tager teten, mens de, der kæmper fagligt eller socialt, i højere grad trækker sig og bliver tilskuere.

En del af forklaringen ligger i spændingen mellem mestrings- og præstationsorientering. Mange lærere beskriver deres faglige ambitioner for eleverne som mestringsorienterede – de ønsker, at eleverne skal turde udfordre sig selv, lære af fejl og opleve udvikling. Men eleverne oplever ofte det faglige gennem en præstationslogik, hvor det vigtigste er at lykkes, levere og undgå at falde igennem. Når disse to orienteringer støder sammen, kan det skabe usikkerhed og frustration i undervisningen. Det kan også forklare, hvorfor nogle elever fravælger deltagelse, når det faglige engagement kobles til synlig præstation.

At fagliggøre trivselsarbejdet handler derfor også om, at lærere og skoler sammen reflekterer over, hvordan undervisningen kan understøtte eleverne i at balancere mellem forskellige måder at være fagligt deltagende på. Det indebærer at overveje, hvordan undervisningen skaber rum for den mestringsorientering, man ønsker at styrke hos eleverne, og samtidig være opmærksom på, hvordan forskellige didaktiske situationer fremhæver eller nedtoner bestemte orienteringer. En bevidsthed om disse forskydninger

kan åbne for nye refleksioner over, hvordan faglighed og trivsel gensidigt former hinanden i skolens hverdag.

Det andet forhold, der træder frem i vores projekt, er samarbejder. Når elever arbejder sammen i det faglige, er erfaringerne blandede. Mange lærere har prøvet forskellige greb – fra simple måder at dele elever i grupper på til mere strukturerede samarbejdsformer med grupperoller eller matrixgruppearbejde. Der ligger et stort potentiale i at bruge samarbejdet som vej til både faglig fordybelse og tryghed. Men det er også et område, hvor det let kan skurre.

Ofte har lærere og elever forskellige forventninger til, hvad et godt samarbejde er – og hvis der ikke er fælles rammer for, hvordan grupper skal dannes og fungere, risikerer konflikter og frustrationer at opstå i selve undervisningen. Særligt på skoler, hvor de rammesættende greb ikke rækker hele vejen ind i klasseværelset, bliver det op til den enkelte lærer og elev at finde vejen – og det kan skabe slid og udmattelse hos læreren. Omvendt ser vi, at når skolekulturen er tydelig og fælles, kan den fungere som støtte: Lærere og elever kan læne sig ind i den og bruge den som rettesnor for det faglige samarbejde.

En tredje måde at fagliggøre trivselsarbejdet på er gennem støttestrukturer som lektiecaféer eller faglige værksteder. Mange skoler har oprettet sådanne tilbud, hvor elever kan få målrettet hjælp i trygge rammer. Når disse steder kombinerer faglig støtte med ro, tilgængelige lærere og en venlig og tryk atmosfære, opstår der et særligt potentiale. Flere elever fortæller, at det gør en stor forskel, når en lærer tager sig tid til at lytte, forklare og hjælpe – især op til prøver og eksamener.

Men støtten skal ramme rigtigt. Det betyder noget, at tilbuddene er åbne og henvender sig bredt – ikke kun til 'de svage' eller 'dem, der halter bag efter'. Og det betyder noget, hvornår og hvordan de ligger. Nogle elever fortæller, at de gerne ville bruge lektiehjælpen, men at det er umuligt, hvis den kolliderer med busser, fritidsjob eller andre aftaler. Her viser det sig tydeligt, at trivselsarbejde ikke bare handler om at have de rigtige tilbud – men også om at gøre dem tilgængelige i elevernes virkelighed.

Fagligt arbejde som trivselsarbejde

Vores materiale peger som sagt på, at mange lærere ikke tænker deres daglige didaktiske arbejde som trivselsarbejde. Det er tankevækkende – for i praksis gør de samtidig netop det: tilrettelægger undervisningen varieret,

bruger elevnære eksempler og skaber rum for, at flere kan være med. Alle disse valg styrker elevernes oplevelse af at kunne lykkes og høre til. Alligevel bliver det sjældent genkendt som trivselsarbejde – måske fordi trivsel netop ofte forbindes med det sociale, det individuelle og det emotionelle.

Når vi ser på elevernes perspektiver, bliver koblingen tydelig. De fortæller, at trivsel styrkes, når undervisningen giver mening, læreren viser engagement i faget – og i dem – og der skabes mulighed for at forstå, afprøve og udvikle sig fagligt. Omvendt svækkes trivslen, når undervisningen føles kedelig, når afleveringerne hober sig op, eller når faglige usikkerheder bliver udstillet. Trivsel handler altså ikke kun om det, der foregår i pauserne eller til introarrangementet. Det handler også om undervisningens indhold, struktur og stemning – og om de rammer, der gør det muligt at være med på en måde, der opleves som tryk og meningsfuld.

For eleverne er trivsel og faglighed to sider af samme sag. Men i skolens hverdag støder den forståelse ofte mod strukturer og krav, der gør det svært at handle på. Eleverne efterlyser indflydelse på undervisningens form og indhold – men deres mulighed for at præge det faglige arbejde er ofte meget begrænset. Deres eneste reelle handlerum bliver deres egen deltagelse: at være på – eller trække sig. For lærerne gælder noget lignende: de kan ikke ændre pensum eller eksamensformer, men de kan lave justeringer, der skaber plads, struktur og tryghed.

Her viser fagliggørelse sit potentiale. Ikke som en særlig metode, men som et blik: trivselsarbejde kan og bør foregå i selve undervisningen. Når lærere får øje på den trivsel, der allerede finder sted i det faglige arbejde, åbner det for nye muligheder. Og når elevernes stemmer og perspektiver inviteres ind – også i det faglige rum – bliver det lettere at skabe undervisning, hvor flere kan og vil være med. Trivsel skal ikke skubbes ind ved siden af undervisningen, men væves ind i den. Det er her, fagliggørelse bliver et af de vigtigste greb i skolens trivselsarbejde.

Refleksionsspørgsmål

- Hvordan kan vi undersøge og udvikle sammenhænge mellem faglighed og trivsel i vores praksis?
- I hvilke situationer har vi erfaret, at elevernes faglige mestring styrker trivslen – og omvendt, at faglige udfordringer forstyrrer trivslen?



- Hvilke konkrete handlinger i undervisningen har vi oplevet kan fremme både faglig deltagelse og tryghed?
- Hvordan fungerer faglig støtte inden for og uden for klasserummet og for hvem?

4. De professionelles greb: at relationsgøre og balancere lærerautoriteten

Mette er på vej fra lærerværelset ned til første modul i 2.z. På vejen møder hun nogle elever fra en anden klasse og spørger, hvordan det gik med fremlæggelsen i går; de griner og fortæller kort, at det faktisk gik bedre end forventet. Mette nikker opmuntrende, inden hun fortsætter ned ad gangen.

Mette træder ind i klassen med et smil og spørger: "Jonas, du så lidt træt ud i går – fik du styr på fodboldkampen?" Der bliver grinet, og Jonas fortæller kort, at de vandt. Mette nikker: "Perfekt – så passer det jo til dagens tema om kampgejst i litteraturen." Hun skriver *Helten og kampen* på tavlen, og klassen er med. Gennem timen spørger hun åbent til elevernes egne perspektiver: "Hvad får jer selv til at holde ud, når noget er svært?" Eleverne svarer engageret, og Mette kobler deres udsagn direkte til teksten. Da timen slutter, bliver Amina kort tilbage for at spørge til et digt. Mette viser et eksempel og siger: "Du har fået en god fornemmelse for sproget – brug den." Amina smiler.

At arbejde med trivsel gennem at relationsgøre lærerautoriteten handler om at styrke lærernes autoritet gennem relationer – og dermed skabe en undervisning og et lærer-elev-forhold, der bygger på gensidighed, tillid og nærvær. Lærernes autoritet kommer af at vide mere end eleverne, af at være dem, der giver karakterer osv. Samtidig viser praksis os, at lærernes autoritet i høj grad opstår relationelt – som noget, der vokser ud af samspillet mellem lærerens faglige autoritet og det, at læreren er nærværende til stede sammen med eleverne. Dermed skabes grobund for trivselsdimensionerne tryghed, tilhør, betydningsfuldhed og mestring, og vi får således øje på vigtigheden af dette greb. Erfaringerne viser, at dette greb ikke er uden udfordringer. Mange lærere oplever, at kravene om følelsesmæssig

tilstedeværelse kan blive grænseløse og udmattende, og at balancen mellem nærhed og professionel distance kan være svær at fastholde. Relationsgørelsen af autoriteten skal således understøttes af skolens rammesættende greb, altså kultur, organisering og ledelse.

Vores analyser af praksis viser, at relationsarbejde er et afgørende greb i trivselsarbejdet, fordi relationerne giver lærerne autoritet hos eleverne, og fordi det bidrager til trivselsdimensionerne tryghed, tilhør, betydningsfuldhed og mestring hos eleverne (se også kapitel 5). Eleverne efterspørger på den ene side lærere, der træder tydeligt frem som autoriteter, tager ansvar og sætter retning for det, der sker i skolen. På den anden side ønsker de en relation til læreren som menneske – en lærer, der ser dem og selv giver sig til kende.

I interviewene med både elever og lærere tegner der sig et billede af et relationslandskab i forandring. Det, der tidligere kunne forstås som klart definerede og asymmetriske roller mellem lærer og elev, fremstår i dag mere flydende og forhandlingspræget. Denne forskydning skaber både muligheder og dilemmaer, som har direkte betydning for trivselsarbejdet i skolen.

Sociologen Mats Trondman (2020) taler om en forandret 'relationsgrammatik' (se også kapitel 6). Relationsgrammatik er de uskrevne koder, der regulerer forholdet mellem børn og voksne. Tidligere byggede relationerne på afstand, hierarki og voksenautoritet, men i dag er de generelt præget af større ligeværdighed, nærhed og forhandling. Unge ser sig selv som handlende og medbestemmende subjekter og forventer voksne, der lytter, samarbejder og engagerer sig personligt.

Når elever bringer denne erfaring med sig ind i skolen, ændres forventningerne til lærerne. Autoritet følger ikke længere automatisk af lærerrollen, men må opbygges gennem relationskapital – altså tillidsfulde relationer, hvor faglighed, omsorg og nærvær går hånd i hånd. Samtidig kan den voksende forventning om emotionel tilstedeværelse opleves som et pres for lærere, der skal balancere mellem omsorg og menneskeligt tilstedeværelse på den ene side og professionel afstand på den anden.

Det handler om at relationsgøre autoriteten, og hvordan dette i praksis bidrager til at skabe en 'pædagogisk atmosfære' (Bollnow, 1989) præget af tryghed, tilhør og anerkendelse – og dermed gør det lettere for eleverne at engagere sig i både det faglige og det sociale.

Den pædagogiske atmosfære

I vores udviklingsarbejde har vi set, hvordan trivslen og lærernes muligheder for at arbejde fagligt styrkes, når de relationsgør deres lærerautoritet. Relationsgørelse er en uhyre vigtig komponent i det at skabe en både 'warm' og 'cool' skolekultur, som vi tidligere har været inde på. For når der opstår uformelle interaktioner mellem elever og lærere uden for eller omkring undervisningen – og når lærerne samtidig bringer en tryk, varm stemning ind i klasserummet og ind i det faglige arbejde – styrker det elevernes trivsel. Eleverne fremhæver igen og igen i vores data betydningen af at blive set og anerkendt som mennesker og ikke alene som elever.

Filosoffen Otto Friedrich Bollnow (1989) forstod pædagogisk atmosfære som et usynligt rum eller en stemning, der præger undervisningen, og som ligger til grund for enhver relation mellem lærer og elev. Atmosfæren er aldrig neutral, men en levende kraft, der enten kan støtte eller hæmme læring og trivsel, alt efter hvordan den skabes i mødet mellem de to parter. For Bollnow er lærerens autenticitet afgørende – at læreren træder frem som et helt menneske, der deler af sig selv og på den måde skaber en oplevelse af samhørighed. Det kan være mellemmenneskeligt, men typisk omkring undervisningen og fagene som det fælles tredje i relationerne. Sådanne former for relationsdannelse – i og uden for undervisningen – flugter i høj grad med elevernes tendens til at orientere sig mod nære relationer frem for udelukkende mod de store og givne fællesskaber, som vi har været inde på i Del II.

De små interaktioner

Et gennemgående fund i materialet er, at lærere ofte undervurderer deres egen betydning – ikke mindst for elevernes faglige mestring og oplevelse af betydningsfuldhed. Omsorgen og lærernes tilsynekomst som hele mennesker sker ikke mindst i de små, uformelle interaktioner – når læreren hilser på eleverne på gangen, husker deres navne, stiller et spørgsmål efter timen eller følger op, hvis nogen har været væk. Eller når lærerne åbner op for rum, hvor elever tør stille spørgsmål, afklare misforståelser og finde retning. Eller får øje på eller rækker ud efter enkelte elever, som de får øje på hænger på kanten af enten det faglige eller det sociale.

Samtidig viser analyserne, at det relationelle ikke alene er lærernes ansvar. Det relationelle skal også bo og rammesættes i både skolens struktu-

rer og kultur, således at det ikke er den enkelte lærer alene, der skal bære opgaven. Når relationsarbejdet forankres organisatorisk – gennem faste elevteams, systematiske elevsamtaler, fælles retningslinjer for feedback eller tydelige mødefora for lærersamarbejde – bliver det ikke blot et personligt engagement, men en del af skolens fælles praksis. Når relationsarbejdet organiseres og rammesættes gennem fx elevteams, elevsamtaler eller lignende, får det en tydeligere tyngde og de nødvendige ressourcer, og når skolens værdier samtidig er tydeliggjort og omsat i hverdagen – i omgangsformer, sprog og samarbejde – bliver de relationelle idealer til konkret praksis. Så hjælpes det relationelle mellem den enkelte lærer og eleverne på vej, og det relationelle får en forankring i skolens rammesættende greb – i skolekulturen og det organisatoriske.

På den måde supplerer de små mikrohandlinger – de professionelles hverdagsnære greb på den ene side og de mere systematiske og rammesættende greb på den anden – hinanden i at understøtte elevernes trivsel og styrke lærernes autoritet gennem relationsgørelse. Samlet set øger det lærernes muligheder for at forebygge og afværge konflikter, tydeliggøre spilleregler og fastholde retning, fordi autoriteten står på en relationel bund. Som en elev i vores interviews siger om klassens deltagelse i undervisningen: "Når det er Trine, der beder os om det, så gør vi det."

Dilemmaer ved relationsgørelse af lærerautoriteten

Samtidig med at relationsgørelsen rummer mulighed for stærke og givende forbindelser mellem lærere og elever, rummer den også dilemmaer. Favoriseringer eller særligt gode relationer til nogle elever dukker op som et tema i undersøgelsens datamateriale. Elever ønsker nærhed, men reagerer skarpt på oplevet uretfærdighed – særligt hvis oplevelsen er, at læreren favoriserer de fagligt stærkeste og "lader resten i stikken", som en elev formulerer det. En situation, som kan være udtryk for, at balancen mellem nærhed og distance i relationen til eleverne glipper (Björkman, 2025).

Et andet dilemma er, at bevægelsen rummer en dobbelthed i forventningen til læreren, som både skal træde frem som menneske og tydelig voksenfigur – et dobbelt forventningsbillede, som vi i vores data ser går igen på tværs af uddannelsesretninger. I nogle tilfælde lykkes denne forhandling og skaber meningsfulde samspil, hvor eleverne føler sig mødt og motiveret. I andre tilfælde kolliderer relationen, enten fordi læreren trækker

sig af udmattelse eller frustration, eller fordi eleven oplever, at relationen mangler autenticitet eller interesse. Det handler således også om at undgå, at elevernes behov for at blive set ikke opleves som umulig for lærerne at forløse.

For nogle lærere kan elevernes behov for at blive set og mødt fremstå som næsten umætteligt og dermed som et følelsesmæssigt krævende arbejde. Forandringerne i relationsgrammatikken spiller her sammen med en anden samfundstendens til psykologisering (se også kapitel 6). Psykologiseringen indebærer en øget informalisering og intimisering af relationer, og at følelser i stigende grad bliver en del af det offentlige rum og af vores gensidige forventninger og måder at orientere os på (Gilliam & Gulløv, 2022).

For skolen kan denne tendens pege på et behov for et nyt normativt ideal for, hvordan vi forholder os til det følelsesmæssige i kollektive sammenhænge som fx skolen, men også på arbejdspladser m.m. Ikke som noget, der alene skal bæres og håndteres af den enkelte, men som noget, der kan have en legitim plads i skolens fællesskaber – uden at elevernes følelser bliver autoritative eller bestemmende for, hvad der skal ske i undervisningen eller ske i det hele taget. Lærere skal ikke have ansvar for alle elevers følelser, men kunne rumme at høre dem, uden at de nødvendigvis skal handle på dem. Det forudsætter, at læreren kan stå som den voksne, der også kan være i ubehaget og fastholde skolens formål – både når relationen kalder på nærhed, og når den kræver professionel afstand.

Relationer som en del af skolens samlede liv

Denne balancering er, ligesom balanceringen mellem at træde frem som menneske og tydelig voksenfigur, vanskelig, og nogle lærere oplever det som ukomfortabelt at skulle relationsgøre deres autoritet, mens det for andre falder naturligt. Pointen er ikke, at alle lærere skal gøre det samme, men at praksis peger på relationsgørelsen som et virkningsfuldt greb. Men for lærerne kan det netop – selv for dem, der ellers holder af den del af deres arbejdsliv – opleves som både krævende, grænseløst og også indimellem tyngende at skulle relationsgøre deres virke.

Der synes her at være tale om en udvidelse af lærerrollen, som ikke nødvendigvis følges af tilstrækkelige strukturelle eller kollegiale støttesyste-

mer. Det er således vigtigt her at have blik for ressourcer og normeringer, ligesom det er vigtigt at understrege, at relationsgørelse ikke kun påhviler den enkelte lærer. Her bliver koblingen til skolens rammesættende greb tydelig, som vi også har været inde på: relationsgørelsen hænger sammen med ledelsesunderstøttelse, organisering og ressourcer, fordi det kræver, at ledelsen prioriterer tid til kontaktlærerfunktioner, elevsamtaler og teamkoordination – men også til de sociale møder, hvor relationer kan gro, fx brætspilscaféer eller introaktiviteter.

Samtidig spiller det andet rammesættende greb om skolekultur og omgangsformer en rolle: normer for tiltale, humor og samvær kan understøtte – eller hæmme – lærerens muligheder for at skabe de små hverdagslige mikrohandlinger, der også bidrager til at relationsgøre autoriteten. Således kan en del af arbejdet med relationsgørelsen også flyttes over i kulturen og dermed bidrage til at lette oplevelsen af en individuel arbejdsbyrde hos lærerne.

Samlet set peger vores analyser af praksis således på, at autoritet i høj grad synes at opstå relationelt fremfor alene at være positionelt. Det handler om, at læreren på én gang er personlig og samtidig forankret i det faglige rum. En sådan relation har potentiale til at styrke både lærerens autoritet og elevernes oplevelse af tilhør, tryghed og mestring.

Refleksionsspørgsmål

- Hvor i min undervisning viser jeg konkret nærvær (gennem blikket, ved at huske navne, følge op på fravær eller anerkende små bidrag) og hvilken forskel kan jeg få øje på, at det har for elevernes trivsel?
- Hvordan fordeler jeg min relationelle opmærksomhed mellem forskellige elever og elevgrupper – og hvilke mønstre kan jeg få øje på i den fordeling?
- Hvad i vores organisering (skema, teamtid, kontaktlærer, elevsamtaler) understøtter (eller spænder ben for), at autoriteten relationsgøres i praksis?
- Hvilke lavtærskelgreb (fx kort faghygge, små ritualer, brætspil) bruger jeg selv, og hvordan kan vi som lærerteam styrke dem, så relation og autoritet fastholdes uden at blive grænseløse?



5. De professionelles greb: at skabe rutiner og ritualer i skolens hverdag

Det er tirsdag eftermiddag, klokken nærmer sig 13.55. Eleverne er i gang med at færdiggøre deres arbejde med virksomhedscases. Nogle taster stadig, andre ser lidt trætte ud. Læreren Joakim går roligt hen til tavlen og skriver: "1: Hvad har jeg lært i dag? 2: Hvad mangler jeg stadig at forstå? 3: Hvad skal jeg huske til næste gang?" "Okay, vi slutter som vi plejer," siger han. "To minutter til at skrive tre sætninger i jeres logbog – og husk, det er kun jer selv, der læser med." Der bliver stille. Eleverne kigger ned i deres hæfter og skriver. Da tiden er gået, fortsætter Joakim: "Hvis der er noget, I ikke har forstået i dag, så kom lige op bagefter, så vi kan få det på plads. Og ellers: Tak for i dag."

Den lille afslutningsrutine hjælper eleverne med at reflektere, lukke ned og samle op. Den bliver en stille overgang mellem undervisning og fritid – og skaber et pusterum, hvor eleverne kan mærke, hvad de har fået med, og hvad de stadig tumler med. Alle undervisere omkring holdet bruger en variant af samme greb. Det skaber både genkendelighed på tværs af fag og timer – og giver eleverne mulighed for at give udtryk for det, der er svært.

At arbejde med trivsel gennem rutiner og ritualer handler ikke om at skabe flere faste mønstre i en i forvejen struktureret skolehverdag, men om at forme og bruge de eksisterende rutiner bevidst til at understøtte elevernes deltagelse og tryghed. Når rutiner og ritualer tilpasses praksis og de behov, der opstår i klassen, kan de give skolens liv en genkendelig rytme, som gør det lettere og tryggere for eleverne at være med. Rutiner og ritualer skal ikke forveksles med ensformighed – variation og genkendelighed kan sagtens sameksistere i skolen. I skolernes praksis viser de sig gennem gentagelser, der strukturerer skoledagen: måden, timerne begynder og slutter på, hvordan man samles, hilser eller siger farvel. Når sådanne rytmer fungerer, kan de bidrage til trivselsdimensionerne tryghed, tilhør og mestring – og samtidig aflaste lærerne, fordi færre ting skal forklares og forhandles hver gang. Erfaringerne viser dog også, at rutiner og ritualer kan virke tomme eller ekskluderende, hvis de ikke løbende justeres med blik for

elevernes oplevelser. Arbejdet handler derfor om at finde en balance mellem genkendelighed og fleksibilitet – så skolens rytme både skaber ro og giver plads til forskellighed og forandring.

Med rutiner mener vi de små og store gentagelser, der hjælper hverdagen på vej – fra faste undervisningsformater til opstartsgreb eller afslutninger på timen. Ritualer forstår vi som handlinger, der har fået en særlig betydning – fx fællessang eller klapsalver – og som skaber stemning, identitet og tilhør. Begge dele er ikke bare praktiske; de rummer også fortællinger om, hvem man er som skole. Men de virker kun, når de giver mening for eleverne og passer til deres virkelighed.

Når rytmen i hverdagen gør en forskel

Hvor skolekulturen danner den overordnede ramme, er det ofte ritualer og rutiner, der skaber rytme og sammenhæng i skoledagen. Det kan være alt fra morgensamlinger, temauger og årsfester til bestemte undervisningsformater, der gentager sig. Nogle har fokus på det sociale fællesskab, andre på det faglige. Et godt eksempel er matrixgruppearbejde – en arbejdsform, vi også beskrev i kapitel 9 som en gruppebaseret indsats. Her bliver formatet over tid så genkendeligt, at eleverne instinktivt ved, hvad de skal – og hvordan. Også små rutiner har betydning. Når hele klassen klapper efter en fremlæggelse. Når telefonerne lægges væk på bestemte tidspunkter. Når der er faste rytmer og rammer omkring arbejdsro og pauser. Disse gentagelser aflaster både elever og lærere, fordi de gør det tydeligt, hvordan man er sammen, og hvad man kan forvente.

Rutiner er altså ikke bare praktiske greb – de er med til at definere skolens sociale liv. Set med praksisteoretiske briller (Reckwitz, 2002; Schatzki, 2010) er rutiner bærere af kultur. De er det, vi gør igen og igen – og netop derfor bliver de både et udtryk for og en måde at skabe fællesskab og social orden på. De former, hvem der får plads, hvilke normer der gælder, og hvordan det føles at høre til.

Danske studier af pædagogisk praksis i dagtilbud understøtter denne forståelse. Krogh og Smidt (2014) peger på, at daglige rutiner ofte overses i pædagogiske diskussioner og lærebøger, fordi deres hverdagsagtighed gør dem usynlige. Alligevel spiller de en afgørende rolle i børn og unges dannelse og trivsel. Rutiner understøtter ikke blot autonomi, men er også

rum for identitetsarbejde og deltagelse. Ifølge Svinth og Ringsmose (2024) er det netop pædagogers refleksion og bevidste justeringer af rutinerne, der afgør, hvilke deltagelsesbetingelser de skaber. Baseret på erfaringerne i udviklingsprojektet vil vi foreslå, at det samme gør sig gældende i ungdomsuddannelser: læreres opmærksomhed på, hvordan forskellige hverdagsrutiner virker i praksis, er nøglen til, at rutinerne opleves som meningsfulde og inkluderende.

Inspireret af klassisk antropologi kan ritualer desuden forstås som noget, vi gør, når vi skal skabe mening og ro i situationer, der ellers kan føles usikre. I ungdomsuddannelserne ser vi det, når elever skal fremlægge, optræde eller finde sig til rette i nye fællesskaber. Her kan faste åbningsaktiviteter, klapsalver eller opstartsrutiner fungere som tryghedsskabende rammer. På flere af skolerne i projektet bruges netop sådanne hverdagsritualer – fællessang, fællesbeskeder, små sociale rytmer – til at skabe stemning og fællesskab. De bliver en slags bærere af kultur, der gør det lettere at finde sig til rette og føle, at man hører til.

Ikke ensformigt men genkendeligt

I en tid, hvor variation og elevaktivering ofte hylides som pædagogiske idealer, kan rutiner nemt blive misforstået som kedelige eller begrænsende. Men rutiner handler ikke om ensformighed – de handler om genkendelighed. De skaber tryghed i variationen. Matrixgrupper er et godt eksempel: her sker der mange skift i løbet af en time, men det genkendelige format gør det muligt for eleverne at navigere trygt og fokuseret i det.

Men rutiner og ritualer virker ikke automatisk. De kan opleves som meningsløse, uforståelige eller ligefrem ekskluderende. Gruppearbejde er fx en udbredt rutine, men det er ikke nødvendigvis tryghedsskabende – særligt ikke for elever, der kæmper med deres sociale position. Kantinen og gangarealerne er også rutineprægede steder, men kan være forbundet med utryghed og følelsen af at blive målt og vejlet.

Derfor kræver rutiner et vågent pædagogisk blik. De skal formes og justeres med udgangspunkt i elevernes oplevelser. Hvem bliver løftet af en rutine – og hvem bliver hægtet af? Hvornår giver det mening at holde fast, og hvornår er det tid til at justere? Det er lærerens professionelle dømmekraft, der afgør, om rutinerne fungerer som støtte eller barriere.

Rutiner og ritualer er altså ikke bare praktiske greb – de er med til at fortælle, hvem skolen er, og hvad det vil sige at være en del af den. Når de virker, er det, fordi de opleves som meningsfulde og giver eleverne en tydelig og genkendelig rolle i fællesskabet. De bliver en vigtig del af trivselsarbejdet, fordi de gør det lettere at være med både fagligt og socialt.

Refleksionsspørgsmål

- Hvilke rutiner og ritualer i vores hverdag opleves som tryghedsskabende – og hvorfor?
- Er der rutiner eller omgangsformer, som elever eller lærere oplever som tomme, uforståelige eller ekskluderende?
- Hvilke gentagelser handlinger afspejler skolens værdier og identitet – og oplever eleverne, at de kan spejle sig i dem?
- Hvordan kan vi justere eller udvikle eksisterende rutiner, så de styrker både tryghed, tilhør og fagligt engagement?



Metode

Del V

Indledning

I denne del præsenterer vi det metodiske afsæt for projektet. Vi har arbejdet med to supplerende tilgange: udviklingsarbejde i tæt samarbejde med 14 ungdomsuddannelser og følgeforskning, hvor vi som forskere har indsamlet og analyseret data før, under og efter udviklingsforløbene.

Opsummerende bygger bogen på følgende datamateriale:

- Interessetilkendegivelser fra 60 ungdomsuddannelser, der har beskrevet lokale trivselsforståelser, udfordringer og idéer til trivselsarbejde.
- Halvandet års udviklingsarbejde på 14 ungdomsuddannelser sammen med 70 lærere.
- Spørgeskemaundersøgelser gennemført blandt:
 - 1.116 elever på 14 ungdomsuddannelser.
 - 433 lærere på 20 ungdomsuddannelser.
 - 58 ledere på 20 ungdomsuddannelser.
- 13 gruppeinterviews med 78 elever fra 11 ungdomsuddannelser.
- 12 kvalitative interviews med 29 lærere på ni ungdomsuddannelser.
- 12 observationsbesøg på ni ungdomsuddannelser.
- Tre workshops med 60 elever på tre ungdomsuddannelser.

Kombinationen af udviklingsarbejde og følgeforskning gør det muligt både at skabe konkrete forandringer sammen med praksis og samtidig undersøge, hvordan trivselsarbejde udfolder sig i hverdagen.

Som vi så i bogens kapitel 2, forstår vi trivsel som noget, der gøres i praksis – i et samspil mellem handlinger, relationer og rammer. Den metodologiske ambition i dette projekt er derfor at blive klogere på de praksisser, der tilsammen udgør trivselsarbejdet, og på, hvorfor de ser ud, som de gør.

Hvordan vi har bedrevet udviklingsarbejde og følgeforskning

Udviklingsarbejdet

Projektet **Pædagogiske veje til trivsel** var først og fremmest et udviklingsprojekt. Viden fra skolernes egne afprøvninger og de fælles dialoger mellem forskere og praktikere udgør fundamentet i det metodiske design.

Udviklingsarbejdet var inspireret af aktionsforskningens grundidé: at sociale systemer bedst forstås ved at forsøge at ændre dem (Greenwood & Levin, 2006). Når lærere og elever sammen med forskere afprøver nye måder at organisere undervisning, ekstracurriculære aktiviteter eller fællesskaber på, bliver det tydeligt, hvilke betingelser, rutiner og traditioner der præger skolens liv. Dermed bliver viden om trivsel ikke kun noget, vi observerer udefra, men noget, vi skaber indblik i gennem handlinger og forandringer.

I aktionsforskningen betones samtidig, at den viden, der er nødvendig for at forstå og udvikle praksis, ligger hos aktørerne selv – lærere, elever og ledere. Vores metodiske design bygger på den præmis: at de mennesker, der hver dag udfører trivselsarbejdet, også er dem, der bedst kan kvalificere, hvad der opleves muligt, meningsfuldt og bæredygtigt.

Med inspiration fra Kemmis (2009; 2014) har vi i projektet ikke alene ønsket at undersøge, hvordan der aktuelt arbejdes med trivsel på ungdomsuddannelserne, men også at udvikle viden om, hvordan trivselsarbejde kan gøres mere bæredygtigt. Det betyder på den ene side trivselsarbejde, som er realistisk og meningsfuldt for lærere og elever inden for deres rammer. På den anden side arbejde, som peger frem mod de former for

skoleliv, som både elever og lærere ønsker. I udviklingsarbejdet ønskede vi således at skabe rum for fælles refleksion og læring, som systematisk kunne skubbe trivselsarbejdet på ungdomsuddannelserne i en mere bæredygtig retning.

Invitation og interesselilkendegivelser

Samarbejdet med skolerne blev indledt gennem en åben invitation, som alle ungdomsuddannelser i Danmark kunne respondere på. Invitationen blev udsendt bredt i samarbejde med både lærer- og elevorganisationer og må formodes at være nået ud til langt de fleste ungdomsuddannelser i Danmark. Forud for udsendelsen gennemførte vi et kortlægningsarbejde baseret på litteratursøgninger, et spørgeskema blandt lærere og ledere samt workshops med elever. Denne viden blev brugt til at formulere invitationens temaer og danner også baggrund for vores analyser i Del II.

Som et led i interesselilkendegivelse bad vi skolerne om at formulere forslag til trivselstiltag inden for et eller flere af følgende områder: undervisning og arbejdsformer, klasserumskultur, fællesskaber på skolen, fysiske og digitale rammer eller ekstracurriculære indsatser. I alt modtog vi interesselilkendegivelser fra 60 skoler. I figuren nedenfor vises et overblik over, hvordan forskellige uddannelsestyper var repræsenteret i interesselilkendegivelserne.

Ungdomsuddannelsestype	Indgik i antal interesselilkendegivelser
STX	12
HF og VUC	12
HHX	1
STX og HF	15
EUD og EUX	3
Kombinationer af mere end 2 retninger	17

Figur 8: Sammensætning af ungdomsuddannelsestyper blandt interesselilkendegivelserne

Note: Uddannelsestypen refererer til skolens samlede udbud. For eksempel dækker STX en skole udelukkende med STX-elever, mens STX og HF dækker en kombination.

Trods den brede udsendelse modtog vi kun ganske få tilkendegivelser fra erhvervsskoler. Det betyder, at projektets datagrundlag i særlig grad afspejler de gymnasiale institutioner.

Udvælgelseskriterier

Vi havde kun kapacitet til et tæt samarbejde med 14 skoler. Udvælgelsen blev foretaget på baggrund af følgende kriterier:

- Typen af identificerede trivselsudfordringer – med henblik på variation.
- Skolens forslag til trivselsindsats, og hvordan den skulle afprøves.
- Om og hvordan særligt udsatte elevgrupper var tænkt ind.
- Geografisk placering.
- Uddannelsestype og elevgrundlag.

For at understøtte rammerne om udviklingsprojekterne - ved at skabe mindre refleksionsrum og formindske rejsetiden for deltagerne - blev de 14 skoler fordelt i tre forskningscirkler: én på Fyn/i Sydjylland og én i Midtjylland. Hver gruppe skulle rumme forskellige typer ungdomsuddannelser, elevsammensætninger og skolestørrelser. På den måde ville vi skabe grundlag for, at der på møderne kunne deles mange forskellige erfaringer og perspektiver på, hvordan trivselsarbejde ser ud i praksis.

Vi lagde også vægt på at vælge skoler med forskellige typer af trivselsindsatser og forskellige tilgange til at støtte elever i udsatte positioner. Dog var det overordnet sådan, at fokus i de fleste af de indsendte interesse-tilkendegivelser var rettet mod sociale og relationelle forhold – særligt fællesskaber på tværs af skolen og årgange samt klassekultur og det daglige samspil. Kun få af indsatserne var målrettet specifikke grupper af udsatte elever. Langt de fleste var tænkt som brede tiltag, der skulle styrke fællesskab og trivsel generelt – med en forventning om, at dette også ville komme de mest udsatte elever til gode.

Vores samarbejdspartnere

Alle 14 skoler, der fik budet, takkede ja til at deltage og udpegede herefter en arbejdsgruppe på fire-fem undervisere, som skulle være gennemgående deltagere i forskningscirklerne. Efter flere drøftelser besluttede vi, at ledelsesrepræsentanter og elever ikke skulle indgå i grupperne. Det skyldtes

et ønske om at fastholde fokus på lærernes trivselsarbejde og undgå en skæv magtfordeling i dialogerne. Ledere blev i stedet inddraget gennem et særskilt spørgeskema i følgeforskningen, mens elevernes perspektiver blev belyst gennem interviews, workshops og spørgeskemaer.

Metodiske rammer og afgrænsninger

Allerede i udvælgelsen af skoler blev der lagt nogle grundvilkår for det udviklingsarbejde – og dermed den vidensproduktion – som projektet muliggjorde.

For det første afspejler repræsentationen af de interesserede skoler en bred variation på tværs af ungdomsuddannelser, men med en tydelig underrepræsentation af erhvervsuddannelserne. Denne skævhed forstærkedes yderligere, da en af de to EUD-institutioner faldt fra i projektets første faser. Det betyder, at bogens analyser i særlig grad trækker på erfaringer fra de almengymnasiale uddannelser.

For det andet satte selve invitationen en bestemt ramme for forståelsen af udviklingsarbejdet. Invitationen bar præg af at efterspørge forslag til nye trivselsindsatser. Flere skoler gik derfor ind i projektet med et ønske om at iværksætte nye tiltag fremfor at videreudvikle eksisterende praksisser. Undervejs ændrede mange dog fokus, så arbejdet i højere grad kom til at handle om at udforske og justere et trivselsarbejde, der allerede fandt sted.

Arbejdsgrupperne på skolerne bestod udelukkende af lærere – ofte dem med særlige roller relateret til trivsel (fx mentorer, studievejledere eller kontaktlærere) eller en særlig interesse for feltet. Det må dog formodes, at invitationen først er landet i ledelsernes indbakke, og at ledelsen derfor, i forskellige grader, har haft en aktiv rolle i at udforme interessetilkendegivelserne og dermed i at definere udgangspunktet for den form for trivselsarbejde, som lærergrupperne efterfølgende har skullet konkretisere i deres hverdag. De deltagende lærere var derudover generelt positivt indstillet over for at arbejde med trivsel, hvilket har præget processerne og de indsigter, vi fik adgang til.

Endelig havde fraværet af ledelsesrepræsentanter både styrker og begrænsninger. På den ene side skabte det rum for, at lærerne kunne tale frit om deres erfaringer og udfordringer. På den anden side kan manglen på ledelsesforankring have haft betydning for, hvordan udviklingsarbejdet blev understøttet på de enkelte skoler.

Forsknings-cirkel	Uddannelses-type	Indsatser
Sjælland	HHX, HTX, EUX og EUD	Rammesætning af gruppearbejde, herunder projektledelse og -kompetencer, grupperolledidaktikker og rammesætning.
	STX og HF	Self-efficacy gennem gruppearbejde, herunder stilladsering af gruppearbejdet, rollefordeling og formål med gruppearbejdet.
	STX og HF	Elev-til-elev-undervisning, hvor elever står for undervisning af klassekammerater eller andre klasser.
	VUC	Kontaktgrupper, klassens tid, klasselærerfunktion, to-lærer-ordning, elevinddragelse.
	HF og VUC	Gruppearbejde, herunder fokus på gruppearbejdets former, grupperoller, spilleregler for gruppearbejdet og gruppedannelse.
Fyn/Syddjylland	EUD, EUX, HTX og IB	Fællesskaber på skolen, både med afsæt i faglige fællesskaber som fx lektiecafé og sociale fællesskaber, bl.a. ved at invitere til bordtennis i pauserne.
	EUD, EUX og EUV	Forpligtende fællesskaber gennem arbejdet med studiecentertid, skemalagt tid, hvor eleverne kan deltage i bl.a. lektiehjælp, kreative aktiviteter eller meditation.
	HF, VUC, EUD, EUX	Trykke fællesskaber igennem interessemoduler på tværs af klasser samt klassekultur gennem bl.a. klassecharter og fælles aftaler om, hvordan man gerne vil være sammen i klassen.
	STX	Gruppearbejde, herunder samarbejdsaftaler, spilleregler, arbejde med rolleforståelse, computerfrit gruppearbejde og gruppedannelse.
	STX	Modvirke præstationskultur med fokus på fagligt samarbejde i klassen, herunder faste pladser og organisering af gruppearbejde.
Midtjylland	STX og HF	Sociale fællesskaber, herunder klassens fokuslektioner, walk-and-talk med personlige spørgsmål, brætspilcafé og sportsaktiviteter.
	STX og HF	Fællesskaber gennem arbejde med svære positioner i fællesskaber gennem vignetskrivning samt balancer mellem komfort-frygt- og læringszoner.
	HHX, EUX og EUD	Elevinddragelse og klassernes faglige og sociale trivsel gennem klasseteams, hvor enkelte elever løbende mødes med læreren og drøfter relevante spørgsmål og problemstillinger.
	HHX, HTX, EUX og EUD	Styrke fællesskabet i og uden for klasserummet igennem brætspilscaféer efter skoletid og mindfulness i klassen.

Figur 9: Indsatser fordelt på uddannelsestyper og forskningscirkler

Samlet set viser disse forhold, hvordan både repræsentationen af skoler, invitationens form og arbejdsgruppernes sammensætning har sat rammerne for den viden, der blev produceret i projektet.

Forskningscirklerne som refleksionsrum

Forskningscirklerne udgjorde kerne i samarbejdet mellem forskere og lærere. Som metode er cirklerne inspireret af aktionsforskningens cykliske bevægelse mellem afprøvning og refleksion (Bradbury, 2015). Pointen er, at viden ikke kun kan skabes om praksis, men må udvikles i og med praksis. I dette projekt blev forskningscirklerne et sted, hvor trivselsarbejde kunne gøres

til genstand for fælles refleksion – og dermed både synliggøres og forandres. Centralt i forskningscirklerne stod spørgsmålet om, hvordan trivselsarbejde praktiseres, designes og meningsforhandles – individuelt og kollektivt – og hvordan teoretisk viden kan bringes i spil i praksisfeltet på en meningsfuld og anvendelig måde.

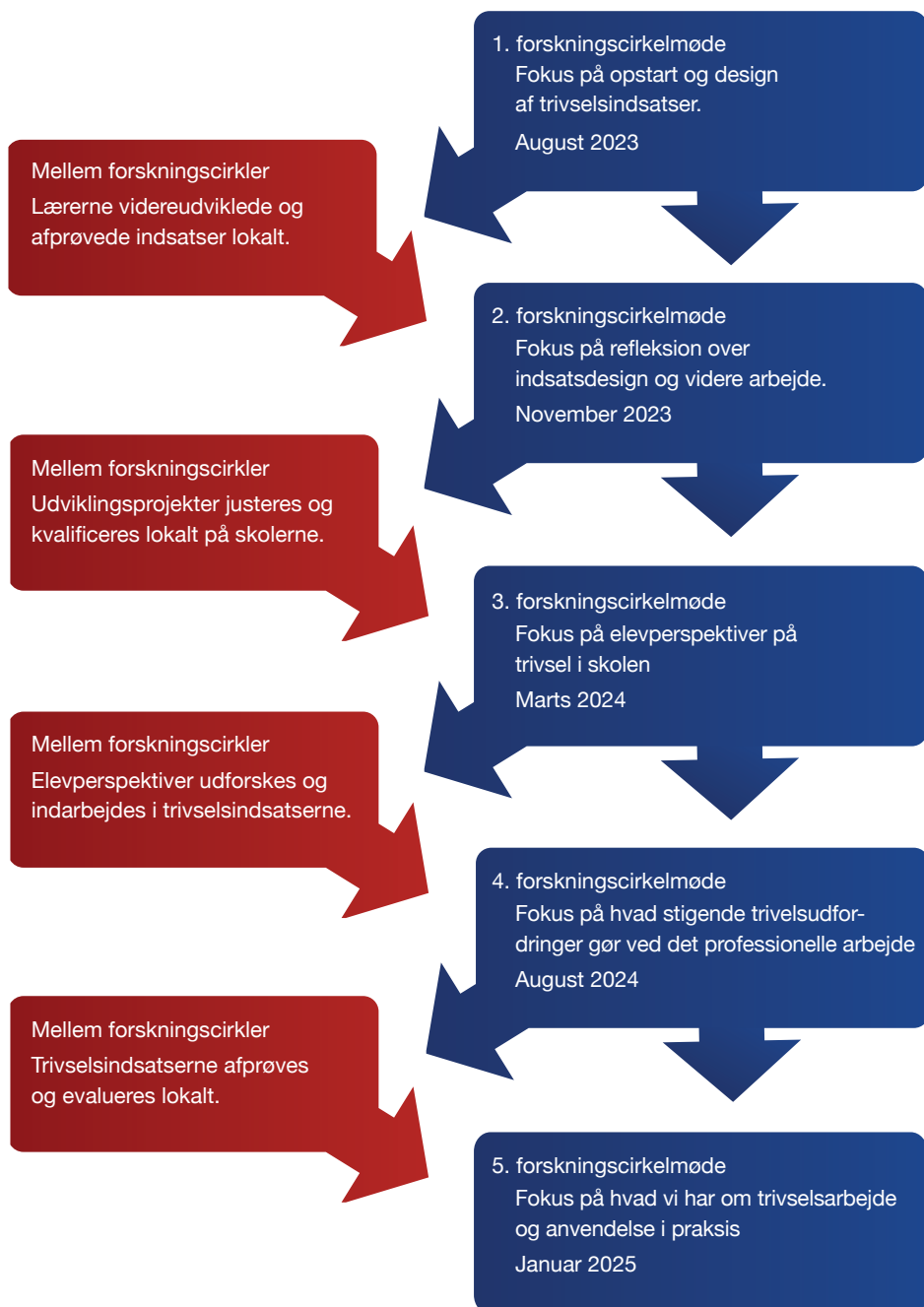
Hvert forskningscirkelmøde var bygget op om tre faste elementer: (1) erfaringsdeling, (2) fælles tematisk fokus forankret i forskning og (3) planlægning af videre arbejde. Mellem møderne afprøvede lærerne konkrete tiltag, indsamlede erfaringer og i nogle tilfælde også elevperspektiver gennem interviews eller spørgeskemaer. Processen fremgår af figur 10 overfor.

Samlet set gav det lærerne en dobbelt rolle: som praksiseksperter med unik indsigt i deres elever og skoler – og som reflekterende deltagere, der satte deres egne praksisser under lup. De bidrog både med erfaringer forankret i hverdagen og med kritiske spørgsmål til egne og andres måder at gøre trivselsarbejde på.

Forskerne bidrog med analytiske begreber og tværgående perspektiver, som lærerne kunne spejle sig i, udfordre eller videreudvikle. I takt med at forløbet skred frem, bevægede cirklerne sig fra at være primært erfaringsbaserede mod i stigende grad at tage forskernes analyser som afsæt for diskussioner af gyldighed og anvendelighed.

Indsamlet datamateriale:

- 11 referater fra cirkelmøder
- 42 statusnotater fra skolerne
- 14 referater og udskrifter fra elevsamtaler
- Diverse materialer fra forskningscirkeløvelser
- 14 forandringsteorier.



Figur 10: Samspil mellem forskningcirkler og afprøvning lokalt på skolerne

For at fastholde refleksionerne tog forskergruppen detaljerede referater af diskussionerne, mens lærerne producerede artefakter – fx plancher og skriftlige notater – og inddrog elevperspektiver under og mellem møderne. Sammenlagt skabte dette et rigt datamateriale, hvor både praksiserfaringer, teoretiske input og lokale variationer blev dokumenteret.

Forskningscirklerne blev dermed ikke blot et forum for erfaringsudveksling, men et dynamisk rum, hvor trivselsarbejde hele tiden blev gjort til genstand for fælles refleksion.

Forskningscirklernes betydning for vidensproduktionen

Forskningscirklerne skabte særlige betingelser for den viden, som ligger til grund for denne bog. De fungerede som rum for kollektiv vidensproduktion, hvor lærere og forskere sammen kunne bearbejde erfaringer, afprøve idéer og udvikle nye perspektiver på trivselsarbejde. I stedet for at viden alene blev produceret gennem observationer eller enkeltstående cases, voksede den frem i en længerevarende proces af afprøvning, refleksion og begrebsliggørelse.

Denne måde at arbejde på betød, at indsigterne ikke blot blev tanker eller fortællinger om trivsel, men praksisnære forståelser, afprøvet i konkrete kontekster og sat i spil i et fælles teoretisk sprog. På den måde udviklede vi solid og anvendelig viden, som samtidig har en høj grad af genkendelighed på tværs af ungdomsuddannelser.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der var forskel på, hvordan deltagerne oplevede processen. For forskerne var cirkelarbejdet en central del af deres arbejde, mens det for lærerne var noget, der lå oven i en travl hverdag. Denne forskel påvirkede både, hvordan deltagerne gik ind i deres roller, og hvordan deres perspektiver kom frem. Samtidig var det et grundlæggende princip, at lærernes erfaringer skulle have lige så stor vægt som forskernes analyser. Det var netop samspillet mellem de to perspektiver, der gjorde forskningscirklerne til noget særligt – et fælles rum, hvor trivselsarbejdet både kunne blive tydeligere og tænkes på nye måder.

Det metodiske fundament i forskningscirklerne gjorde det muligt at udvikle viden tæt forbundet til lærernes egne erfaringer og afprøvninger. Men for at supplere denne praksisnære indsigt med et bredere blik på, hvordan trivselsarbejde udfolder sig i skolernes hverdag, gennemførte vi også en

række undersøgelser uden for selve udviklingsarbejdet. I det følgende beskriver vi denne følgeforskning og den viden, den har bidraget med.

Følgeforskningen

Den anden søjle i vores metodiske design var følgeforskningen. Hvor udviklingsarbejdet især tog afsæt i lærernes erfaringer og perspektiver, havde følgeforskningen til formål at supplere med

elevernes stemmer og med forskernes egne blikke på skolernes hverdagspraksisser. Dermed kunne vi få adgang til perspektiver og dynamikker, som ikke altid blev synlige i forskningscirklerne.

Følgeforskningen adskilte sig fra udviklingsarbejdet ved, at det primært var forskerne, der satte retningen: vi ønskede at blive klogere på, hvad der fylder for elever i deres skoleliv, og på, hvordan trivselsarbejde konkret tager form i skolernes daglige rutiner, relationer og aktiviteter.

Følgeforskningen byggede på følgende datakilder:

- **Forundersøgelse.**
 - Spørgeskema til lærere og ledere.
 - Workshops med elever.
- **Fokusgruppeinterviews med elever.**
- **Observationer på skolerne.**
- **Lærerinterviews.**
- **Spørgeskema til elever.**

Forundersøgelse

Forundersøgelsen havde tre formål: for det første at skabe indsigt i de brændende platforme, barrierer og potentialer i arbejdet med trivsel, som lærere og ledere oplever i hverdagen. For det andet at kvalificere udvælgelsen af de 14 caseskoler, der indgik i udviklingsarbejdet. Og for det tredje at sikre et bredt og dækkende grundlag, så de udvalgte skoler tilsammen afspejlede den mangfoldighed af udfordringer, der præger arbej-

- 7 fokusgruppeinterviews med i alt 43 elever i efteråret 2023
- 6 fokusgruppeinterviews med i alt 34 elever i efteråret 2024.

det med trivsel – og så vi ikke risikerede at overse væsentlige problemstillinger i udvælgelsesprocessen.

Spørgeskema til lærere og ledere

Ved projektets begyndelse foretog vi en kvantitativ eksplorativ forundersøgelse med henblik på tidligt i processen at få en pejling af de problematikker vedrørende trivsel, som lærere og ledere på ungdomsuddannelser oplever i deres daglige møder med de unge. Nærmere bestemt bestod forundersøgelsen af to spørgeskemaer, som blev udsendt til lærere og ledere på en række udvalgte ungdomsuddannelser. Spørgeskemaet var designet til at identificere de identificere trivselsrelaterede udfordringer,, udsatte grupper samt barrierer og potentialer i forhold til trivsel og fællesskaber. Af samme årsag bestod spørgeskemaet både af lukkede og åbne spørgsmål.

I udvælgelsen af uddannelsesinstitutioner til forundersøgelsen blev lagt vægt på at sikre adspredelse i forhold til geografisk placering, socioøkonomisk sammensætning og uddannelsestype i besvarelsene, men da spørgeskemaundersøgelserne er foretaget som et led i en forundersøgelse, blev uddannelsesinstitutionerne også udvalgt af mere pragmatiske hensyn. Repræsentativiteten af resultaterne skal derfor stadig tages med en stor grad af forsigtighed. I alt indgår der besvarelser fra 433 lærere og 58 personer i forskellige typer af ledelsesstillinger fordelt på 20 uddannelsesinstitutioner.

Workshops

Som en del af forundersøgelsen blev der gennemført tre workshops med i alt 60 elever fra tre forskellige ungdomsuddannelser – en EUD-, en HHX- og en STX-klasse beliggende henholdsvis i Jylland og på Sjælland. Formålet var at få indblik i elevernes erfaringer med, hvad der fremmer, og hvad der hæmmer trivsel i deres skolehverdag. I tråd med projektets åbne og bevægelige forståelse af trivsel som noget, der skabes i interaktioner, tog workshopperne udgangspunkt i et bredt perspektiv på, hvad eleverne selv oplever som medskabende for en god eller vanskelig skolehverdag. Eleverne arbejdede med at formulere og drøfte både positive og negative erfaringer fra deres skoleliv og rangerede derefter, hvilke forhold de oplevede som mest betydningsfulde. Ved at spørge åbent til deres oplevelser

ønskede vi at give plads til, at de kunne fremhæve forhold, som de måske ikke umiddelbart forbinder med trivsel, men som – i lyset af projektets brede trivselsbegreb – alligevel har væsentlig betydning for den.

Fokusgruppeinterviews

Vi valgte at basere hovedparten af følgeforskningen med eleverne på fokusgruppeinterviews. Fokusgrupper egner sig særligt til at udforske, hvordan forståelser formes i sociale sammenhænge, fordi det empiriske materiale opstår i samtalen mellem deltagerne og ikke kun i relationen til forskeren (Halkier, 2008). Dermed kan man indfange, hvordan elever sammen forhandler mening om trivsel, og hvilke forskellige – og nogle gange konkurrerende – perspektiver der er i spil.

Konkret afholdt vi syv fokusgruppeinterviews på de deltagende skoler. De første, i efteråret 2023, havde et bredt fokus: sammen med eleverne afsøgte vi, hvad der kunne have betydning for at have det godt eller skidt i skolen. De næste, i efteråret 2024, tog afsæt i skolernes trivselsindsatser og elevernes oplevelser af fx lærernes tiltag, klasserumskultur og tilhør. Fokusgrupperne havde workshoplignende formater, hvor eleverne arbejdede med spørgsmål og dilemmaer og dermed fik mulighed for at præge samtalen.

Observationer

Endelig besøgte vi syv af de deltagende skoler og fulgte undervisning, fællesskaber og konkrete trivselsaktiviteter. Observationerne havde to formål: dels at give os et indtryk af skolernes rammer, atmosfære og elevgrupper, dels at se, hvordan trivselsarbejdet udspillede sig i praksis. Ved første besøg var fokus bredt på skolens liv: arkitektur, stemning, relationer. Ved andet besøg deltog vi, så vidt muligt, i de aktiviteter, som lærerne havde iværksat som en del af udviklingsarbejdet.

Observationerne var ikke tænkt som objektive beskrivelser, men som situerede fortolkninger, der kunne indfange, hvordan trivsel udfolder sig kropsligt, materielt og relationelt i skolens hverdagsliv. Vi brugte også observationerne aktivt i fokusgrupperne ved at spørge eleverne til de situationer, vi havde bemærket – for dermed at nuancere og afprøve vores fortolkninger.

Lærerinterviews

Som en del af følgeforskningen gennemførte vi i alt 12 lærerinterviews med i alt 29 lærere fra de deltagende skoler. Interviewene fandt som regel sted i forlængelse af vores øvrige aktiviteter på skolerne – fx i forbindelse med planlægningen af observationsdage, fokusgrupper eller fælles samtaler med lærerteams. Nogle var enkeltinterviews, men i de fleste deltog flere eller alle de lærere, der var en del af udviklingsprojektet.

Interviewene var ustrukturerede og havde karakter af åbne samtaler med udgangspunkt i lærernes arbejde med trivselsindsatserne. Vi talte med dem om deres erfaringer med at omsætte trivselsarbejdet i praksis, de udfordringer og muligheder, de oplevede undervejs, samt om elevernes deltagelse og reaktioner. De fleste interviews blev optaget, mens enkelte blev dokumenteret gennem feltnoter. Denne fleksible tilgang gjorde det muligt at tale med lærerne på måder, der tog udgangspunkt i deres aktuelle erfaringer og situationer.

Formålet med lærerinterviewene var at få indblik i, hvordan lærerne forstod og arbejdede med trivsel på deres skole – både som en del af det igangværende udviklingsarbejde og som en del af deres daglige pædagogiske praksis.

Spørgeskema til elever

I projektets indledende fase gennemførte vi en spørgeskemaundersøgelse med elever på alle 14 skoler. Formålet med spørgeskemaet var dels

- Foretaget på 14 samarbejdsskoler i udviklingsprojektet
- Besvaret af ialt 1116 elever.

at nå ud til flere elever, end vi kunne gennem fokusgrupperne, dels at få et bredere billede af, hvordan eleverne oplevede trivsel på de deltagende skoler. Spørgeskemaet bestod af udvalgte spørgsmål fra anerkendte og validerede skalaer – bl.a. de nationale trivselsmålinger og stress-skalaen PSS (Perceived Stress Scale) – suppleret med enkelte projektspecifikke spørgsmål. På den måde kunne vi indfange et *nu-og-her*-billede af generelle tendenser i elevernes trivsel og samtidig sammenligne resultaterne med eksisterende undersøgelser, herunder de obligatoriske nationale trivselsmålinger på ungdomsuddannelserne.

Af hensyn til vurderingen af indsatsernes virkning blev spørgeskemaet udsendt til elever, der enten direkte var berørt af trivselsindsatserne, eller

som potentielt kunne være blevet det. Det gælder særligt to situationer: for det første, når deltagelsen i en indsats beroede på frivillighed, og vi derfor ikke på forhånd kunne vide, hvem der ville deltage. For det andet, når kun enkelte klasser på en årgang indgik i en indsats – her blev spørgeskemaet stadig udsendt til hele årgangen for at kunne sammenligne besvarelsenerne. Undersøgelsens statistiske grundlag skal derfor ikke forstås som en stikprøve, der kan generaliseres til alle unge på ungdomsuddannelser, men som et øjebliksbillede af trivsel blandt eleverne på de 14 deltagende skoler.

I projektets tidlige fase havde vi en ambition om at bruge spørgeskemadata til at måle konkrete forandringer i elevernes trivsel over tid – eksempelvis gennem PSS-skalaen, der måler oplevet stress. Det viste sig dog ikke muligt på en meningsfuld måde. Indsatserne blev igangsat på forskellige tidspunkter på de enkelte skoler, og projektperioden strakte sig over en længere tidsramme, hvilket gjorde det vanskeligt at adskille effekten af én indsats fra andre samtidige forhold. Derudover var målgrupperne for indsatserne så forskellige fra skole til skole, at vi ikke kunne etablere retvisende kontrolgrupper. Samtidig varierede svarprocenterne betydeligt mellem skolerne, hvilket yderligere begrænsede mulighederne for statistisk generalisering.

I de analyser, læseren møder i denne bog, bygger vi udelukkende på spørgsmål, der også findes i de nationale trivselsmålinger, og vi anvender dem enkeltvis – ikke som samlede skalaer eller indeks. Spørgeskemadataene bruges helt generelt som et supplement til de kvalitative analyser og bidrager til at nuancere de mønstre, vi har identificeret gennem interviews og observationer.

Analysestrategier på tværs

På tværs af udviklingsprojektet og følgeforskningen har vi arbejdet med en flerkildet tilgang, der kombinerer kvalitative og kvantitative data. De forskellige datatyper har på forskellig vis informeret hinanden undervejs, men de enkelte dele og kapitler i bogen bygger også på forskellige empiriske materialer. I det følgende uddyber vi, hvordan vi har systematiseret og analyseret disse data.

Kvalitative data

Interviewmaterialet og observationsnoterne er analyseret gennem en tematisk analyse inspireret af Braun og Clarke (2006). Analysen har haft til formål at identificere mønstre og temaer på tværs af skolerne og samtidig give plads til de lokale variationer, som præger arbejdet med trivsel.

Til at organisere og kode materialet har vi anvendt NVivo. Arbejdet har været både iterativt og reflektivt, hvilket betyder, at vi gentagne gange er vendt tilbage til materialet, har justeret koderne og afprøvet nye forståelser, i takt med at analyserne udviklede sig. Kodningen har været både induktiv og teoretisk informeret: På den ene side har vi ladet temaer vokse frem af materialet, og på den anden side har vi teoretisk undersøgt, hvordan forståelser af trivsel og trivselsarbejde artikuleres og forhandles i skolernes praksis. Analysen har været en kollektiv proces i forskergruppen, hvor vi løbende har drøftet og kvalificeret de fremvoksende temaer. Denne fælles refleksion har været central for at sikre både faglig dybde og konsistens i fortolkningerne.

I tråd med projektets aktionsforskningsbaserede tilgang har forskningsskirklerne samtidig fungeret som et vigtigt forum for validering og videreudvikling af vores analyser. Her er foreløbige fund blevet præsenteret for og drøftet med lærerne, hvilket har givet anledning til nye perspektiver og justeringer. Endelig har vores løbende analytiske arbejde informeret udformningen af de efterfølgende elevinterviews, så disse i højere grad kunne belyse de temaer, der tegnede sig i materialet. På den måde dannede projektet et cirkulært læringsforløb, hvor udviklingsarbejde og følgeforskning gensidigt informerede og udfordrede hinanden.

Kvantitative data

De kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen er først og fremmest brugt deskriptivt. Formålet har været at få et overblik over, hvordan eleverne fordeler sig på centrale trivselsparametre, og at skabe et supplerende blik på de mønstre, vi har identificeret gennem de kvalitative analyser. Tallene bruges dermed ikke til at dokumentere effekter, men til at perspektivere og nuancere henholdsvis læreres og elevers fortællinger i forhold til de temaer, der træder frem i det kvalitative materiale.

Som nævnt tidligere varierede både svarprocenter, indsatsperioder og målgrupper betydeligt mellem skolerne. Det gør det vanskeligt at foretage direkte sammenligninger eller meningsfulde effektmålinger. Af den grund

har vi valgt en mere afdækkende og fortolkende tilgang til det kvantitative materiale.

I enkelte analyser har vi dog anvendt en χ^2 -test for at undersøge, om der er systematiske forskelle i elevernes trivsel på tværs af uddannelsestyper. χ^2 -testen bruges til at vurdere, om der er en sammenhæng mellem to variable – i dette tilfælde mellem uddannelsestype og udvalgte trivselsparametre. Testen sammenligner den observerede fordeling med den, man ville forvente, hvis der ingen sammenhæng var. Hvis forskellen mellem de to fordelinger er statistisk signifikant ($p < 0,05$), tolkes det som udtryk for, at der sandsynligvis er en sammenhæng mellem variableerne (De Vaus, 2014). Resultaterne af denne test fremgår ved de enkelte figurer i Del II.

Samlet set har vores analyse haft til formål at identificere og forstå de mønstre, der tegner sig i materialet – og derved bidrage til et mere nuanceret billede af, hvordan trivsel forstås, opleves og praktiseres i skolernes hverdag.

Udviklings- og følgeforskning i samspil

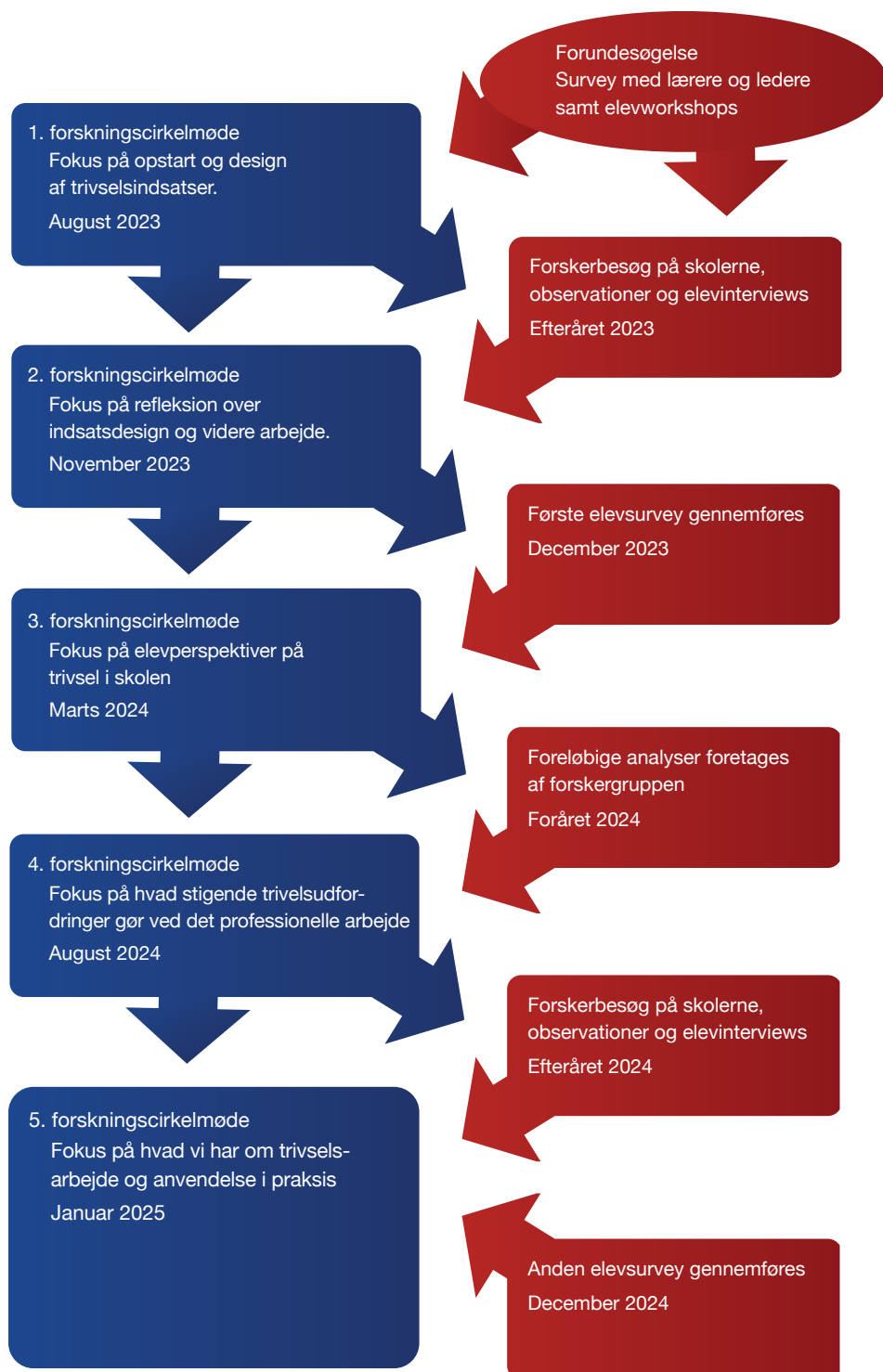
Udviklingsarbejdet og følgeforskningen supplerer hinanden på afgørende måder, som det fremgår af figur 11, næste side. Hvor forskningscirklerne skabte rum for, at lærere og forskere kunne reflektere over og udvikle trivselsarbejde, åbnede følgeforskningen for elevernes egne erfaringer, forståelser og hverdagspraksisser.

Mens lærernes perspektiver og erfaringer naturligt fyldte mest i cirkelarbejdet – fordi det var deres arbejdsrum – har følgeforskningen vist, hvor vigtigt det er også at afsøge trivsel sammen med eleverne og at besøge uddannelserne for at få blik for trivselsarbejdets mikronuancer. På cirkelmøderne arbejdede lærerne ud fra deres forståelser af, hvad en meningsfuld skolehverdag er, og hvor de som lærere kan sætte ind. Elevernes stemmer kom i spil i følgeforskningen, og det blev tydeligt, at der både er mange overlap og markante forskelle mellem læreres og elevers blikke på trivsel. Dette skriver vi om i bogens Del II.

Lærernes perspektiver forstår vi som tæt forbundet med de betingelser, der præger deres arbejdsliv – læringsmål, skemaer, kollegiale relationer, ansættelsesvilkår og ledelsesstrategier. Elevernes perspektiver, som de kom til udtryk i følgeforskningen, er tilsvarende vævet sammen med deres hverdagsliv – lektiepres, venskaber, familieliv og fritidsaktiviteter. I samspillet mellem de to perspektiver bliver det tydeligt, at trivsel både er noget,

Udviklingsforskning

Følgeforskning



Figur 11: Samspillet mellem udviklingsforskning og følgeforskning

lærerne arbejder med, og som eleverne stræber efter. Lærernes trivselsarbejde udfolder sig som et pædagogisk og organisatorisk projekt ledet af skolen, mens elevernes trivselsbestræbelser viser sig i deres relationer, strategier og – til tider – modstand. Sammen danner de et komplekst felt, hvor trivsel hele tiden skabes, forhandles og udfordres.

Selv om observationer, spørgeskemaer og fokusgrupper er forskerproducerede og kun giver korte nedslag i elevernes hverdag, understøtter de bogens pointe om, at trivsel må forstås som noget, der udfoldes i en dynamik mellem lærere, elever og de konkrete kontekster, de indgår i. Disse tre dimensioner er fundamentalt forskellige, men hænger uløseligt sammen, når vi metodologisk vil blive klogere på trivselsarbejdet.

Dermed giver samspillet mellem udviklings- og følgeforskning et bredt empirisk og teoretisk grundlag til at undersøge trivselsarbejde som et dynamisk samspil mellem lærere, elever og kontekster – i forlængelse af bogens praksisteoretiske afsæt.

De metodiske greb, vi har beskrevet her, danner tilsammen grundlaget for den viden, som bogen bygger på. Samspillet mellem udviklingsarbejde og følgeforskning har givet os indblik i både læreres og elevers perspektiver og gjort det muligt at undersøge trivselsarbejde, som det faktisk udfolder sig i skolernes hverdag.

Referencer

A

- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: Pathways to success*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., og Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of well-being, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
<https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Alink, K., Denessen, E., Veerman, G.-J., og Severiens, S. (2023). Exploring the concept of school belonging: A study with expert ratings. *Cogent Education*, 10(2), 2235979.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2235979>
- Allen, K. A., og McKenzie, V. L. (2015). Adolescent mental health in an Australian context and future interventions. *International Journal of Mental Health*, 44(1-2), 80-93.
<https://doi.org/10.1080/00207411.2015.1009780>

B

- Bakken, A., Sletten, M., og Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45-75.

- Biesta, G. J. J. (2022). *Verdensvendt uddannelse: Et perspektiv for nutiden*. Klim.
- Björkman, L. (2025). *Inkluderende didaktiske dimensioner: En fenomenologisk studie av lärares undervisning ur elevers perspektiv*. [Ph.d.-afhandling, Södertörns högskola].
- Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical atmosphere: The perspective of the educator. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 37-63.
- Bradbury, H. (2015). *The SAGE handbook of action research* (3. udg.). Sage.
- Braun, V., og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., Aastrup Rømer, T., og Tanggaard, L. (2025). *Trivsel tur-retur*. Aarhus: Klim.
- Bruselius-Jensen, M., og Nielsen, A. M. W. (2021). The participation project: How projects shape young people's participation. I E. K. M. Tisdall, I. Pitti, og M. Bruselius-Jensen (red.), *Young people's participation* (s. 119-136). Policy Press.
<https://doi.org/10.56687/9781447345435-011>
- Bruselius-Jensen, M., og Nielsen, A. M. W. (2020). *Veje til deltagelse: Nye forståelser og tilgange til facilitering af børn og unges deltagelse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N. U., og Katznelson, N. (2023). *Fællesskaber i ungdomslivet: Når de gør godt, og når de gør ondt* (1. udg.). Aalborg Universitetsforlag. (*Ungdomsliv*, nr. 13).
<https://doi.org/10.5278/9788775730117>
- Buch, A., og Elkjær, B. (2015). Pragmatism and practice theory: Convergences or collisions. Paper præsenteret ved *OLKC: International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities*, Milano, Italien.
[https://vbn.aau.dk/da/publications/pragmatism-andpractice-theory\(4e-0d4a61-5f38-419d-a85d-22ef978a59df\).html](https://vbn.aau.dk/da/publications/pragmatism-andpractice-theory(4e-0d4a61-5f38-419d-a85d-22ef978a59df).html)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2025). *Indikatorer for lav elevtrivsel: Udvikling af indikatorer for lav elevtrivsel samt opgørelse af lav elevtrivsel i folkeskolen, på de gymnasiale uddannelser og på erhvervsuddannelserne*.
https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf25/feb/250226-indikatorer-for-lav-elevtrivsel--boerne--og-undervisningsministeriet--februar-2025-2.pdf?utm_source=chatgpt.com

C

- Cabanas, E., og Illouz, E.** (2019). *Manufacturing happy citizens: How the science and industry of happiness control our lives*. Polity Press.
- Cahill, H.** (2015). Approaches to understanding youth well-being. I J. Wyn, og H. Cahill (red.), *Handbook of children and youth studies*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4>
- Chapman, A.** (2014). Wellbeing and schools: Exploring the normative dimensions. I K. Wright, og J. McLeod (red.), *Rethinking youth wellbeing: Critical perspectives* (s. 143-159). Springer.
- Cigman, R.** (2012). We need to talk about well-being. *Research Papers in Education*, 27(4), 449-462.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690238>
- Clark, A., og Percy-Smith, B.** (2006). Beyond consultation: Participatory practices in everyday spaces. *Children, youth and environments*, 16(2), 1-9.
- Coffey, J.** (2022). Assembling wellbeing: Bodies, affects and the 'conditions of possibility' for wellbeing. *Journal of Youth Studies*, 25(1), 67-83.
- Cuervo, H., og Wyn, J.** (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901-915.

D

- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)** (2023). *Viden om frafald og trivsel på erhvervsuddannelserne*. Danmarks Evalueringsinstitut.
<https://www.eva.dk/Media/638451540051124763/Viden%20om%20frafald%20og%20trivsel%20p%C3%A5%20erhvervsuddannelserne.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)** (2025). *Effekten af forsøg med karakterfritagelse i 1. g*. Danmarks Evalueringsinstitut.
<https://www.eva.dk/Media/638451540051124763/Effekten%20af%20fors%C3%B8g%20med%20karakterfritagelse%20i%201.g.pdf>
- De Vaus, D.** (2014). *Surveys in social research* (6. udg.). Routledge.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., og Sanders, L.** (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>

F

- Flett, G. L.** (2022). An introduction, review, and conceptual analysis of mat-
tering as an essential construct and an essential way of life. *Journal of
Psychoeducational Assessment*, 40(1), 3-36.
<https://doi.org/10.1177/07342829211057640>

G

- Gilliam, L., og Gulløv, E.** (2022). Children as potential: A window to cultural
ideals, anxieties and conflicts. *Children's Geographies*, 20(3), 311-323.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1648760>
- Goodenow, C., og Grady, K. E.** (1993). The relationship of school belong-
ing and friends' values to academic motivation among urban adoles-
cent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N., og Graversen, L.** (2019). *Ny udsat-
hed i ungdomslivet: 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge*.
Hans Reitzels Forlag.
- Greenwood, L., og Kelly, C.** (2019). A systematic literature review to ex-
plore how staff in schools describe how a sense of belonging is created
for their pupils. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 3-19.
- Greenwood, D. J., og Levin, M.** (2006). *Introduction to action research:
Social research for social change* (2. udg.). Sage.

H

- Hansen, H. R.** (2014). Fællesskabende didaktikker. I H. R. Hansen, og D.
M. Søndergaard (red.), *Nye perspektiver på mobning* (s. 63-72). Skole-
psykologi.
- Hansen, H. R.** (2011). (Be)longing – Forståelse af mobning som længsel ef-
ter at høre til. *Psyke og Logos*, 32(2), 16, 480-495.
- Hart, R. A.** (2013). *Children's participation: The theory and practice of in-
volving young citizens in community development and environmental
care*. Routledge.
- Haug, P.** (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scan-
dinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

- Hedegaard, M. L. L. (2024). *Towards a childist theory of democratic dan-
nelse*. [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet].
<https://ebooks.au.dk/aul/catalog/book/514>
- Hermann, S. (2022). *En varm tid*. Strandberg Publishing.
- Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig: Hvordan den nye moral gør de unge
psykisk syge*. Klim.
- Holloway, S., og Valentine, G. (2000). *Children's geographies: Playing, liv-
ing, learning*. Routledge.

I

- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B., og Sørensen, N. U.
(2002). *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. Ros-
kilde Universitetsforlag

J

- Jackson, C. (2006). *Lads and ladettes in school: Gender and a fear of fail-
ure*. Open University Press.
- Johansson, T. (2016). Youth studies in transition: Theoretical explorations.
International Review of Sociology, 27(3), 510-524.
<https://doi.org/10.1080/03906701.2016.1261499>
- Justenborg, K. V. (2023). *Vurdere(n)de elevkroppe: Et mixed methods-studie
af kroppes inter-relationelle betydning for elevers sundhed og trivsel i folke-
skolen*. [Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet]. Aalborg Universitetsforlag.
<https://doi.org/10.54337/aau644672236>

K

- Kallio, K. P., Wood, B. E., og Häkli, J. (2020). Lived citizenship: Conceptu-
alising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), 713-729.
<https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1739227>
- Katznelson, N., og Louw, A. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læ-
ring og elevstrategier i en præstationskultur*. Aalborg Universitetsfor-
lag. Ungdomsliv.
- Katznelson, N., Pless, M., og Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo,
præstation og psykologisering*. Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv.

- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., og Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 83-103.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
<https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., og Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Krag-Müller, G. (2012). Daginstitutionen som rum for følelsesmæssig og social udvikling. I L. Svinth, og C. Ringsmose (red.), *Læring og udvikling i daginstitutioner*. Psykologisk Forlag.
- Kristensen, J. E. (2008). Krise, kritik og samtidsdiagnostik. *Dansk Sociologi*, 19(4), 5-31.
- Kristensen, J. E. (2017). Samtidsdiagnostik, videnspolitik og kritik. I A. K. Ljungdalh, J. A. Lysgaard, og O. A. Tafdrup (red.), *Uddannelsesvidenskab: En kritisk introduktion* (s. 4-15). Samfundslitteratur.
- Krogh, S. K. (2022). "It's just performance all the time": Early adolescents' accounts of school-related performance demands and well-being. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021446>
- Krogh, S., og Smidt, S. (2014). Der foregår læring hele tiden. *VERA*, 68(2), 10-15.
- KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole (2024). *Børn og unges trivsel*. [Temanummer, nr. 128, 44. årg., april]. KvaN.

L

- Lamont, M. (2023). *Seeing others: How recognition works—and how it can heal a divided world*. Atria Books.
- Latour, B., og Schultz, N. (2022). *Notat om den nye økologiske klasse*. Hans Reitzels Forlag.
- La Trobe University (2020, 5. november). *Wellbeing and education: A critical conversation with Venka Simovska and Julie McLeod*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=bqcAkGyZGJs>

Lykkegaard, E., og Qvortrup, A. (2022). Elevers trivsel i skolenedlukninger og genåbninger under pandemien. *Ledelse i Morgen*, 3(26), 11-18.
https://issuu.com/dafoloforlag/docs/ledelse_i_morgen_november_2022

M

Madsen, O. J. (2018). *The psychologization of society: On the unfolding of the therapeutic in Norway*. Routledge.

Marschall, A., og Thingstrup, S. H. (red.). (2019). *Trivsel i daginstitutionen: Mellem politik, pædagogik og praksis*. Akademisk Forlag.

McLeod, J., og Wright, K. (2016). What does wellbeing do? An approach to defamiliarize keywords in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 776-792.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1112887>

McLellan, R., Faucher, C., og Simovska, V. (2022). Wellbeing and schooling: Why are cross-cultural and cross-disciplinary perspectives needed? I C. Faucher, R. McLellan, og V. Simovska (red.), *Wellbeing and schooling* (bind 4, s. 1-17). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-95205-1_1

Meier, J. (2022). Et senmoderne overjeg? En kvalitativ udforskning af unges oplevelser af dårlig samvittighed. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 136-153.
<https://doi.org/10.18261/ntu.3.2.1>

Meier, J., og Nielsen, K. (2023). Individualiseringens janushoved: Unges liv mellem blød og hård individualisering. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1), 1-15.
<https://doi.org/10.18261/ntu.4.1.3>

Midgley, C., Kaplan, A., og Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>

Moody, Z. (2020). Children's rights to, in and through education: Challenges and opportunities. *Solsko Polje*, 31(3/4), 11-251.
[https://doi.org/10.32320/1581-6044.31\(3-4\)n-15](https://doi.org/10.32320/1581-6044.31(3-4)n-15)

N

- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work and organization*. Oxford University Press.
- Nielsen, J. C., og Hansen, H. R. (2021). Skoletrivsel som velvære, virke og vellidthed. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(1).
- Nielsen, A. M. W., og Sørensen, N. U. (2024). *Unge, trivsel og kunstmuseer: 12 bærende pointer om unges deltagelse i længerevarende forløb på fem kunstmuseer i Danmark*. Center for Ungdomsforskning: <https://www.cefu.dk/media/739986/Unge-trivsel-og-kunstmuseer.pdf>
- Nilsson, I. A. (2025). *Challenging the norms of schooling: Inclusive education through the lens of dis/ability and affect*. Aalborg University Open Publishing.
<https://doi.org/10.54337/aau779424445>

O

- OECD (2024). *Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
- O'Toole, C., og Simovska, V. (2022). Same storm, *different* boats! The impact of COVID-19 on the wellbeing of school communities. *Health Education*, 122(1), 47-61.
<https://doi.org/10.1108/HE-02-2021-0027>

P

- Paradisi, M., Matera, C., og Nerini, A. (2024). Feeling important, feeling well: The association between mattering and well-being: A meta-analysis study. *Journal of Happiness Studies*, 25.
<https://doi.org/10.1007/s10902-024-00720-3>
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., og Nielsen, A. M. W. (2015). *Un- ges motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv.

- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., og White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: What do students tell us? *Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531.
<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Primdahl, N. L., og Simovska, V. (2024). Untangling the threads of school wellbeing: Underlying assumptions and axes of normativity. *British Educational Research Journal*, 50(6), 2799-2812.

Q

- Qvortrup, A., og Lykkegaard, E. (2024). *TrivselsLUP 2023: Datarapport. Generel rapport fra projektet*. Syddansk Universitet. Center for Gymnasieforskning.
<https://gymnasieskolen.dk/wp-content/uploads/2024/02/TrivselsLUP-datarapport-2023-final-redigeret.pdf>
- Qvortrup, A. (2022). Stressors from and well-being after COVID-19 among Danish primary and lower secondary school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 93-114.
<https://doi.org.zorac.aub.aau.dk/10.1080/00313831.2022.2116483>
- Qvortrup, A., og Lykkegaard, E. (2023). Building back better: lessons learned from a year with COVID 19 caused changes to school and teaching. *Education 3-13*, 52(1), 92-110.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2186975>

R

- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2).
- Rieff, P. (1987). *The triumph of the therapeutic: Uses of faith after Freud*. University of Chicago Press.
- Riekie, H., Aldridge, J. M., og Afari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123.
<https://doi.org/10.1002/berj.3254>
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2021). *Resonans: En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.

Rose, N. (1998). *Inventing ourselves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.

Rømer, T. A., Tanggaard, L., og Brinkmann, S. (red.) (2011). *Uren Pædagogik* (1. udg.). Klim.

S

Sarauw, L. L., og Madsen, S. R. (2016). *Studerende i en fremdriftstid: prioriteter, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen*. DPU, Aarhus Universitet.

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/EPOKE/Ebog_-_Fremdriftsreform_-_MARTS_2015.pdf

Schatzki, T. R. (2001). Practice mind-ed orders. I T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina, og E. von Savigny (red.), *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., og Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Simovska, V., og Kousholt, D. (2021). Trivsel – et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(1), 54-64.

Simovska, V., og Kousholt, D. (2024). Trivsel i et socio-materielt perspektiv med skoletrivsel som eksempel. I V. Simovska, J. M. Jensen, og M. Carlsson (red.), *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme* (2. udg., s. 158-168). Gad.

Simovska, V., og Primdahl, N. L. (2024). Trivsel og trivselsfremme i skolen. *Pædagogisk indblik*, 24, 4-50.

Skårderud, F. (2001). Skammens stemmer – om taushet, veltalenhet og raseri i behandlingsrommet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 13(21), 1613-1617.

Sørensen, N. U., Katznelson, N., Nielsen, M. L., Madsen, E. A., og Marstrand, B. (2024). *Levbare ungdomsliv: Om unges bestræbelser på at trives*. Center for Ungdomsforskning.

Sørensen, N. U., Pless, M., Katznelson, N., og Nielsen, M. L. (2017). Picture perfect: Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 17(2), 27-48.

Stauber, B. (2007). Motivation in transition. *YOUNG*, 15(1), 31-47. <https://doi.org/10.1177/1103308807072680>. [Original udgivet i 2007]

Svinth, L., og Ringsmose, C. (2024). Daglige rutiner og børns deltagelse – den inspirerende praksis ifølge pædagogisk personale. *Paideia*, 28, 61-74.

T

Trivselskommissionen (u. å.). *Forside – Trivselskommissionen*. Hentet 24.10. 2025 fra <https://www.trivselskommissionen.dk/>

Trondman, M. (2020). Opbruddet i lærerautoriteten. I N. Katznelson, N. U. Sørensen, og K. Illeris (red.), *Unges motivation og læring: 12 eksperter om motivation i uddannelsessystemet* (s. 197-228). Hans Reitzels Forlag.

W

Walther, A., Pohl, A., Loncle, P., og Thomas, N. P. (2020). Researching youth participation: Theoretical and methodological limitations of existing research and innovative perspectives. I A. Walther, P. Loncle, J. Batsleer, og A. Pohl (red.), *Young people and the struggle for participation: Contested practices, power and pedagogies in public space* (s. 14-35). Routledge.

Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P., og Pohl, A. (2019). *Young people and the struggle for participation: Contested practices, power and pedagogies in public spaces* (1. udg.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780429432095-1>

WHO (2025). WHO. <https://www.who.int/health-topics/mental-health>

Wood, B. E. (2014). Researching the everyday: Young people's experiences and expressions of citizenship. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 214-232.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2012.737047>

Wyn, J., og Cahill, H. (2015). *Handbook of children and youth studies*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4>

Z

Ziehe, T. (2002). *Ambivalenser og mangfoldighed: En artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. Politisk Revy. [Udgivet første gang 1989].

Trivsel handler om andet og mere end den enkelte elevs velbefindende. Elevers trivsel bliver til i kollektive processer – i fysiktimen, i frikvarteret og til skolefesten.

I denne bog inviteres læseren ind i skolens pædagogiske maskinrum og får et nærgående indblik i, hvordan det er muligt at arbejde med trivsel i skolens faglige og sociale fællesskaber – og derigennem bedrive skole til og i tiden.

Med afsæt i et fireårigt aktionsforskningsprojekt på 14 ungdomsuddannelser tegner bogen et unikt billede af læreres, ledere og elevers erfaringer med at skabe trivsel – ikke som en ekstra indsats, men som en integreret del af skolens liv.

Med begrebet **trivselsarbejde** som omdrejningspunkt tydeliggør bogen, hvordan trivsel opstår i et kredsløb mellem skolens kultur, ledelse og organisering på den ene side og de konkrete handlinger, relationer og rutiner i hverdagen på den anden. Bogen viser vigtigheden af, at arbejdet med trivsel bliver et fælles pædagogisk projekt – og ikke et ansvar, som den enkelte lærer står alene med.

Bogen tilbyder:

- En ny model for trivselsarbejde – *kredsløbsmodellen* – som binder skolens rammer og handlinger sammen.
- Indsigter i, hvordan elever, lærere og ledere forstår og arbejder med trivsel i skolens hverdag.
- Refleksionsspørgsmål og greb, der kan bruges direkte i skolens pædagogiske arbejde.

En bog til lærere og ledere og alle, der ønsker at skabe bæredygtige rammer for unges trivsel – og dermed for skolens liv og virke.

