

Elevtrivsel: Et kvalitativt studie af elevers egne perspektiver på trivsel i gymnasiet



“Elevtrivsel: Et kvalitativt studie af elevers egne perspektiver på trivsel i gymnasiet”

Specialeafhandling, 10. Semester, Psykologi

Aalborg Universitet

28. maj 2021

Specialets samlede antal tegn: 339.064

Svarende til antal normalsider: 141,3

Udarbejdet af:

Cecilia Tomra Nicolaisen, 20167126 (EP – Educational Psychology)

Sandra Tingsted Mikkelsen, 20163545 (EP – Educational Psychology)

Sara Ipakchian, 20167339 (NP - Neuropsykologi)

Zhino Yonis, 20164818 (EP - Educational Psychology)

Tak til vejleder Mogens Jensen

Tak til Jiawa Yonis for design af forside

Sidst men ikke mindst vil vi gerne rette en stor tak til vores familie og venner for støtte og opbakning under udarbejdelsen af specialet.

Abstract

In 2016 the Danish Parliament reached an agreement on a new high school reform, which was the result of increased attention that had been given to high school students' well-being both in Denmark and internationally. With this high school reform students' academic and social well-being was put on top of the agenda. Therefore, a literature review was conducted where it was found that most research on this topic examines student well-being in high schools through a quantitative approach. There have been few studies that have had a qualitative approach in studying what well-being actually means for the individual student. Therefore, we had a desire to access high school students' own perspectives and experiences of student well-being. Thus, we have tried to deviate from viewing well-being as a measurable phenomenon and instead perceive student well-being as something complex that cannot necessarily be defined in advance. For this purpose, we chose a qualitative, hermeneutic-phenomenological approach, which gave us the opportunity to interview and capture our informants' understanding of the phenomenon. Additionally, we let the interpretation of student well-being be an evolving concept, which we continuously tried to define and re-evaluate on the basis of the study's findings.

The empirical data were presented using the analysis method interpretative phenomenological analysis, as we wanted to identify themes regarding the informants' statements. Five main themes were identified, each of which shed light on relevant dynamics in the informants' understanding of student well-being. These themes were: Student well-being as idiosyncratic, group affiliation, goals and mastering, responsibility and balance between high school life and leisure life. The informants in the present study had a perception of student well-being as distinctive, as they experienced that their student well-being was conditioned by their life. Thus, this theme was also important to consider in relation to the other themes, as personal experiences can have an impact on how high school students understand well-being. Based on the empirical evidence, we found that student well-being could not be reduced to conditions in the specific high school context, as factors outside the high school also played a role in their understanding of student well-being.

Through a theoretical unfolding of the themes in the descriptive analysis we were able to illuminate significant dynamics in the informants' understanding of student well-being. Some of the theories were societal or socially oriented theories which could shed light on the individualized tendencies in the understanding of student well-being, especially in relation to the experience of responsibility. The theoretical perspectives create an understanding of the importance of communities that characterize the youth period. These communities were essential in the informants' experience of belonging, including participation in the binding and non-binding communities. In addition, we found that it can be difficult for high school students to create structure and achieve a sufficient balance between high school life and leisure life. Furthermore, the informants' understanding was viewed through the concept of self-efficacy. The empirical data were also viewed in the light of a socially critical theoretical perspective where high school students can be said to be part of a culture of injunction, which could be characterized by ideal notions that may influence the informants' expectations. In addition to these theoretical perspectives, the findings of this study were also viewed in relation to our literature review. The unfolding of the empirical data led to the thesis' final definition of student well-being: a cross-contextual and dynamic interplay between personal, academic, social and societal conditions.

By answering the first part of the research question it led to an unfolding of the second part of the question. This part consisted of suggestions to practice-oriented interventions, which were assessed and considered in relation to a discussion of resilience. Among other things, we have proposed community-oriented initiatives, including a teacher workshop and process consultation. We argued that these initiatives could strengthen collective and socially committed communities, where cooperation becomes the key factor. In addition, we presented an intervention proposal based on mindset interventions as a way of working with plural ignorance in practice. Finally, we offered how one can also intervene on a more individual-oriented level based on a developed model. This model can be used as a guide by school psychologists, student counselors, etc. in the work with the individual student. Based on our empirical work and our practice-oriented intervention suggestions, we can deduce that student well-being should be understood in its complexity. Finally, we have considered the validity, reliability and generalizability of this thesis.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	1
2. Litteraturreview	3
2.1. Pædagogisk Indblik: Elevtrivsel i gymnasieskolen.....	3
2.2. Litteratursøgning: Gymnasieelevers egne perspektiver på trivsel	6
2.3. Udvalgt eksisterende forskning.....	8
2.3.1. Subjektiv trivsel	9
2.3.2. Forhold i skolen og personlighedstræk	11
2.3.3. Undersøgelser med kvalitative tilgange	14
2.3.4. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA): Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser.....	16
2.4. Argumentation for valg af problemformulering	18
3. Afgrænsning	20
3.1. Begrebsafklaring af elevtrivsel	20
4. Metodologiske og metodiske overvejelser.....	22
4.1. Fænomenologi.....	22
4.2. Hermeneutik.....	24
4.3. Hermeneutisk-fænomenologi	26
4.4. Gruppediskussion.....	27
4.5. Det kvalitative, semistrukturerede interview	30
4.5.1. Online interviews	31
4.5.2. Interviewguide.....	32
4.6. Informanter	33
4.7. Etik	34
4.8. Interpretative Phenomenological Analysis	36
4.9. Delkonklusion	37
5. Analyse.....	39
5.1. Informantbeskrivelse.....	39
5.2. Elevtrivsel som særegen.....	41
5.3. Tilhørsforhold	44
5.3.1. Humør	48
5.3.2. Tryghed	52
5.3.3. Opsummering	56
5.4. Målsætning og mestring.....	57
5.4.1. Opsummering	62
5.5. Ansvar for elevtrivsel	62
5.5.1. Opsummering	66
5.6. Balance mellem gymnasie- og fritidsliv.....	66
5.6.1. Opsummering.....	71
5.7. Delkonklusion	71
5.8. Elevtrivsel som procesbegreb	73
6. Undersøgelsens fund i relation til udvalgt teori og litteraturreview	74

6.1. Undersøgelsen fund i relation til udvalgt teori.....	74
6.1.1. Ungdomsliv, individualiseringen og fællesskaber	74
6.1.2. Fællesskaber og fritidsliv	77
6.1.3. Bandura - Troen på at kunne mestre	83
6.1.4. Hjortkjær - Utilstrækkelig i påbudssamfundet	85
6.1.5. Delkonklusion	90
6.2. Undersøgelsens fund i relation til litteraturreviewet.....	92
6.2.1. Faktorer i gymnasie miljøet	92
6.2.2. Positiv psykologi.....	95
6.2.3. Personlige forhold	96
6.2.4. Delkonklusion	97
7. Elevtrivsel som procesbegreb	98
8. Diskussion.....	101
8.1. Forslag til trivselsfremmende interventioner.....	101
8.1.1. Elevtrivsel og resiliens	102
8.1.2. Fællesskabsorienterede indsatser	104
8.1.3. Flertalsmisforståelser og mindset interventioner	109
8.1.4. Individorienterede indsatser	118
8.1.5. Delkonklusion	121
8.2. Diskussion af de nationale elevtrivselsmålinger i relation til undersøgelsens fund.....	122
8.2.1. Opsamling	126
8.3. Metodediskussion.....	127
8.3.1. Diskussion af undersøgelsens validitet	128
8.3.2. Diskussion af undersøgelsens reliabilitet.....	134
8.3.3. Diskussion af undersøgelsens generaliserbarhed	135
8.3.4. Opsummering	140
8.4. Delkonklusion	140
9. Konklusion.....	142
10. Forslag til videre forskning.....	146
11. Referenceliste	148

Bilag 1: Gruppediskussion/paneldiskussion

Bilag 2: Interviewguide

Bilag 3-8: Transskriptioner

1. Indledning

Den samfunds- og forskningsmæssige opmærksomhed på unges trivsel og mistrivsel, både nationalt og internationalt, har i de seneste år været stigende. I den forbindelse har adskillige undersøgelser påpeget bekymrende trivselsproblematikker blandt unge. Vidensråd for Forebyggelse konkluderede i 2014, at der i løbet af de sidste 20 år kan ses en negativ udvikling i relation til den psykiske trivsel hos unge generelt. Det diskuteres ofte i forbindelse med konstateringen af sådanne trivselsproblematikker, hvilken rolle uddannelsesinstitutioner har i spørgsmålet om unges trivsel (Nielsen, 2020, p. 4f). I relation til dette spørgsmål indgik et bredt flertal i Folketinget i juni 2016 et forlig om en ny gymnasireform, hvor elevtrivsel netop blev sat på dagsordenen og med lovkrav gjort til et uomgængeligt indsatsområde. Dette fokus på elevers trivsel har ledt til stadig flere undersøgelser og årlige nationale elevtrivselsmålinger i gymnasiet. Hos de danske gymnasier ses det blandt andet, hvordan elevernes faglige såvel som sociale trivsel sættes i højsædet. Det øgede fokus på elevtrivsel understreger netop relevansen af at undersøge trivsel i relation til det miljø, hvor de unge tilbringer det meste af deres hverdag, nemlig gymnasiet (EVA, 2019, p. 12; Nielsen, 2020, p. 4f). Spørgsmålet om elevtrivsel på uddannelsesinstitutionerne fylder derfor meget både politisk og samfundsmæssigt, men hvis man zoomer ind på et elevperspektiv, hvad ved vi så egentlig om gymnasieelevers egne perspektiver på trivsel i gymnasiet?

En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2019, pp. 7-10) har undersøgt, hvad elevtrivsel vil sige i en skolesammenhæng, og hvad der kan gøres på gymnasierne for at fremme elevtrivsel. Undersøgelsen peger overordnet på, at der er tre væsentlige arenaer i gymnasiets arbejde med den faglige såvel som den sociale trivsel, nemlig *fællesskaber på skolen, undervisning og arbejdsformer* samt *støtte og ressourcer*. Flere undersøgelser viser endvidere, at gymnasieeleverne har svært ved at finde en balance mellem skole- og fritidsliv, hvilket primært skyldes mangel på tid og planlægning (EVA, 2019, p. 12). En ting er dog at identificere forhold, som gymnasieelever oplever har betydning for deres trivsel, og en anden er at udforske og forstå de bagvedliggende dynamikker i den enkeltes forståelse. Dette rejser netop spørgsmålet om, hvad elevtrivsel indebærer for eleverne, hermed også ment, hvilke

psykologiske dynamikker der er på spil, og hvordan disse konkret udspiller sig? (EVA, 2019, p. 12).

I tråd med dette er det dog væsentligt at overveje, at selvom unge har kendskab til trivselsbegrebet gennem skolesammenhænge, så kan de have svært ved at definere det. Det kan f.eks. være svært for elever at svare entydigt på åbne spørgsmål om, hvad der trivselsmæssigt betyder noget for dem. Det ses, hvordan unge både kan definere trivsel som "noget man er", "noget man har" eller "noget man gør", som hver især kan henvise til, om man f.eks. er vellidt eller elsket, om man har gode relationer og muligheder i livet, eller om man er venlig overfor andre (Thomas et al., 2016). Disse forskellige forståelser og udlægninger af elevtrivsel hos unge understreger netop fænomenets kompleksitet, hvorfor det synes relevant at undersøge unges perspektiver nærmere. For som tidligere spurgt; hvad er gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel? Hvilken forståelse har de af begrebet, og hvad oplever de selv har betydning for trivslen i gymnasiet? Netop dette vil undersøges i nærværende specialeafhandling ved at gå i dialog med gymnasieelever, da dette giver mulighed for at høre deres egne perspektiver på elevtrivsel og dermed også nå et skridt nærmere en begrebsafklaring heraf.

2. Litteraturreview

For at kvalificere vores undersøgelse fandt vi det relevant at orientere os i eksisterende forskning omhandlende elevtrivsel, hvilket præsenteres i det følgende. Indledningsvist vil afsnittet bestå af en gennemgang af et litteraturstudie udført af Jens Christian Nielsen (2020) omhandlende elevtrivsel i gymnasiet. Tematikkerne fra dette litteraturreview har dannet baggrund for specialets videre litteratursøgning, som vil blive præsenteret efterfølgende. Dette vil slutteligt lede op til en argumentation for valg af problemformulering.

2.1. Pædagogisk Indblik: Elevtrivsel i gymnasieskolen

Vi har fundet det relevant at inddrage hovedpointer fra rapporten "*Elevtrivsel i gymnasieskolen*", da dette kan skabe en overordnet forståelse for, hvilke faktorer der kan ses som betydningsfulde for elevtrivsel. Hensigten med nærværende afsnit har derfor ikke været at gå i dybden med de enkelte studier i rapporten, hvorfor studiernes operationaliseringer af begreber såsom skoleklima og relationer heller ikke vil blive fremlagt. I stedet vil fokus være på en præsentation af hovedpointer og tematikker på tværs af de inkluderede studier. Forskningsrapporten er en del af serien Pædagogisk Indblik, som er forskningsoversigter udarbejdet af forskere fra DPU og Aarhus Universitet. Denne specifikke forskningsoversigt bygger på et litteraturstudie baseret på 53 danske og internationale studier, og formålet var overordnet at undersøge, hvordan elevtrivsel skal forstås som fænomen, samt hvad der skaber faglig og social trivsel for gymnasieelever (Nielsen, 2020, pp. 3, 5). Nielsen (2020, p. 7) påpeger, at forskning i elevtrivsel er komplekst og vanskeligt af flere årsager. Først og fremmest er der forholdsvis få studier, der har gymnasieelevers trivsel som deres kerneområde. Derudover er store dele af forskningen i elevtrivsel foretaget i relation til grundskolen, hvorfor flere studier i denne forskningsoversigt også bygger på forskning i både grundskolen og gymnasiet. Rapporten fokuserer dog primært på de dele, der beskæftiger sig med gymnasiet. Som det understreges i rapporten er en af hensigterne med Pædagogisk indblik at skabe grobund for en diskussion og videreudvikling af praksis i henhold til de temaer, som forskningsoversigterne fremhæver (Nielsen, 2020, p. 5). Vi har i nærværende undersøgelse ladet os inspirere af de tematikker som blev rejst i rapporten, hvilket har dannet baggrund for specialets problemfelt omhandlende

elevs egne perspektiver på elevtrivsel, som senere vil blive præsenteret i afsnit 2.4. *Argumentation for valg af problemformulering.*

Vi finder det væsentligt at fremhæve, hvordan denne rapport har rammesat elevtrivsel som begreb, da dette er relevant i forhold til, hvilke studier der er blevet inddraget i forskningsoversigten. Hvor trivsel forstås som et udtryk for, hvordan man som menneske trives på tværs af kontekster, betegnes elevtrivsel, ifølge rapporten, som et domænespecifikt fænomen, altså hvordan eleven trives i sin skolegang og oplever sig inkluderet i det psykosociale miljø. Derfor skal man i spørgsmålet om elevtrivsel overveje de faglige og sociale læringsmiljøer samt fællesskaber, som gymnasiet giver eleverne mulighed for at indgå i (Nielsen, 2020, p. 4). Rapporten har derfor primært fokus på studier, der beskæftiger sig med faktorer i gymnasiet, som kan påvirke trivslen, trods det anerkendes, at andre faktorer, såsom personlige og sociale forhold uden for skolekonteksten, også kan have indflydelse på elevtrivsel (Nielsen, 2020, p. 4).

En central hovedpointe i rapporten er, at størstedelen af de inkluderede studier beskæftiger sig med delaspekter af elevtrivsel. Dette ses, da flere af studierne enten har fokus på den faglige del af trivsel eller lægger mere vægt på de sociale faktorer i spørgsmålet om trivsel. Den danske forskning, der blev fundet relevant, har særligt fokus på betydningen af skoleklimaet i gymnasiet, herunder sociale fællesskaber og deres betydning for elevernes faglige og sociale deltagelse i gymnasiet (Nielsen, 2020, p. 9). En anden hovedpointe fra forskningslitteraturen omhandler, hvordan elevs motivation skal ses i sammenhæng med deres trivsel. En gennemgående pointe er, hvordan både motivation, engagement, læring og trivsel er størst i de klasser, og på de skoler, hvor miljøet giver mulighed for, at eleverne oplever at være autonome, kompetente og understøttet følelsesmæssigt (Nielsen, 2020, p. 10). Dernæst peger den inkluderede forskningslitteratur på, at tilhørsforhold og relationer til lærere og klassekammerater styrker den faglige og sociale trivsel. De sociale relationer til klassekammerater kan give en oplevelse af social støtte, der kan bidrage til en følelse af trivsel. Samtidig fremmer positive relationer til lærere elevernes motivation og tilhørsforhold og påvirker dermed både den faglige og sociale trivsel. I den forbindelse peger nogle studier på, at eleverne sætter pris på omsorgsfulde lærere, men det at opleve sig respekteret og behandlet retfærdigt anses som mere centralt for eleverne

(Nielsen, 2020, p. 9). Endvidere fremhæver rapporten, hvordan gymnasieelevers subjektive trivsel kan påvirkes af deres forhold til skolen. En del internationale studier i rapporten beskæftiger sig kvantitativt med dette, typisk gennem selvrapportering, hvor de finder statistiske sammenhænge mellem forhold til skolen og subjektiv trivsel. Forskning i unges subjektive trivsel indebærer ofte en kvantitativ vurdering af egen psykisk trivsel, men det er sjældent, at der spørges kvalitativt og åbent ind til de unge og deres oplevelse af trivsel (Nielsen, 2020, p. 9). Den sidste hovedpointe fra rapporten fremhæver, at gymnasieelevers egne perspektiver på trivsel hidtil sjældent har været et forskningsfokus. Af den grund argumenterer Nielsen (2020) for, at det er relevant at inddrage elevernes egne forståelser i spørgsmålet om trivsel, herunder hvordan de oplever, at man bedst arbejder for at fremme dette. De få studier, som rapporten har inddraget, og som beskæftiger sig med dette spørgsmål, peger på, at det kan være svært for eleverne at definere, hvordan de forstår trivsel, og hvad det præcist betyder for dem. På trods af dette understreger eleverne, at særligt relationelle forhold, både til elever og lærere, har en stor betydning for deres faglige og sociale trivsel i gymnasiet. Dertil blev det fremhævet, at anerkendelse udgør et vigtigt aspekt for det relationelle samspil i gymnasiekonteksten. Dette blev undersøgt med afsæt i anerkendelsesteorien af Axel Honneth, hvor formålet var at undersøge teoriens potentiale i henhold til at fremme forståelse og skabe forbedringer i relation til elevers trivsel. Eleverne blev derfor i fokusgrupper bedt om at diskutere, hvordan det føltes at modtage omsorg, blive respekteret og værdsat, som er kategorier knyttet til anerkendelsesteorien (Nielsen, 2020, pp. 9, 21ff).

Rapporten har samlet set belyst en række tematikker, der er væsentligt at have for øje i forståelsen af elevtrivsel. Vi fandt det her særligt interessant, at elevers egne perspektiver på trivsel sjældent har været et forskningsfokus, hvilket skabte fundamentet for afgrænsningen af vores problemfelt. For at få en dybere forståelse for dette område, fandt vi det, foruden denne rapport, relevant at sætte os nærmere ind i feltet omhandlende gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel. Dette blev konkret gjort gennem en litteratursøgning, som vil præsenteres i det følgende afsnit og afslutningsvist vil lede op til specialets problemformulering.

2.2. Litteratursøgning: Gymnasieelevers egne perspektiver på trivsel

I nærværende afsnit vil vi præsentere specialets søgetråd som har dannet grundlaget for litteratursøgningen. Vi fandt det relevant at undersøge eksisterende forskning på området i følgende internationale databaser; PsycNet og ProQuest. PsycNet blev valgt, da det er den mest omfangsrige database inden for psykologisk forskning, mens ProQuest blev valgt, da denne database dækker en bred vifte af områder såsom humaniora. Vi gør opmærksom på, at søgningerne blev foretaget d. 16. og 17. februar 2021 og indsnævret, således at de kun bestod af peer-reviewed artikler. Af denne årsag er det derfor ikke sikkert, at samme resultater vil optræde, hvis søgningen gentages. I den første søgetråd blev søgeordene “high school student*” og “secondary school*” valgt i ønsket om at indkredse søgningen til populationer, der var tilsvarende gymnasieelever. Begge disse betegnelser blev valgt, da de vurderes som de mest dækkende for målgruppen gymnasieelever på international plan. Disse søgeord blev kombineret med søgeordet “wellbeing”, “well being” eller “well-being”. Vi var opmærksomme på, at denne betegnelse kunne udelukke relevant forskning, hvor andre synonymer for trivsel er anvendt for eksempel (f.eks.) mental health og thriving, men vurderede den fortsat mest relevant og dækkende for specialets problemfelt. Den første søgetråd blev foretaget således, at begge ord; “well-being” samt “high school student*” eller “secondary school” skulle indgå i titlen. Dette blev valgt, da vi ønskede, at gymnasieelevers trivsel var det centrale fokuspunkt for undersøgelsen. Denne specifikke søgetråd muliggjorde en bredere søgning, hvor alle metoder indenfor forskningsfeltet kunne fremtræde. Trods vi havde et ønske om at finde litteratur, der undersøgte gymnasieelevers egne perspektiver på trivsel ud fra en kvalitativ tilgang, fandt vi det stadig relevant at orientere os i kvantitative studier på feltet. Dette da kvantitative studier antageligvis kan belyse aspekter ved elevtrivsel, som kan være væsentlige at have for øje. Søgningen i PsychNet gav 94 resultater, hvorefter 12 artikler blev udvalgt på baggrund af screening af titel og abstract. I ProQuest gav søgetråden 115 resultater, som vi ligeledes screenede på baggrund af både titel og abstract, hvoraf 12 artikler blev udvalgt. Ud af de 24 artikler, som vi fandt i databaserne, var otte af artiklerne gengangere, hvorfor vi endte med 16 artikler.

Til screeningen af artiklerne anvendte vi CHIP-modellen (se nedenstående tabel 1), præsenteret af Rachel Shaw (2019, p. 81), bestående af fire kategorier; Context (kontekst), How (hvordan), Issue (problemfelt) og Population (målgruppe). Modellen blev anvendt på begge søgninger for at sikre en grundig og gennemgående litteratursøgning, som dækkede alle aspekter af forskningsfeltet. På baggrund af CHIP-modellen opstillede vi derfor en række inklusions- og eksklusionskriterier, som var nyttig til at identificere litteratur, der var relevant for nærværende speciale (Shaw, 2019, p. 87). Sammenlagt endte vi derfor med at gennemlæse 16 artikler, hvoraf 10 af artiklerne blev sorteret fra grundet vores eksklusionskriterier (tabel 1). Med afsæt i vores litteratursøgning fandt vi det relevant at foretage et tematisk litteraturreview jf. Forrester (2012, p. 95), hvilket indebærer identificering af mønstre i forskningen samt en gruppering af studierne i henhold til disse mønstre eller temaer. Disse vil blive diskuteret under forskellige overskrifter for at give et overblik over relevant forskning (Forrester, 2012, p. 95).

Context: Relevante kontekster ift. emne → gymnasier	<u>Inklusionskriterier:</u> • Gymnasier <u>Eksklusionskriterier:</u> • Universiteter • Børnehaver • Folkeskoler • Studier der inkluderer både gymnasier og en anden målgruppe
How: Ønskelige metoder → kvantitativ og kvalitativ	<u>Inklusionskriterier:</u> • Både kvantitative og kvalitative studier medtages
Issues: Relevante problemstillinger → trivsel, egne perspektiver, oplevelser	<u>Inklusionskriterier:</u> • Elevers egne perspektiver/oplevelse på trivsel eller skolemiljø. <u>Eksklusionskriterier:</u>

	• Hvis undersøgelsen tager udgangspunkt i andre perspektiver f.eks. lærere eller vejledere. • Psykiske lidelser f.eks. depression og udviklingsforstyrrelser f.eks. ADHD og autismespektrumforstyrrelser • Vold, mishandling og misbrug. • COVID-19
Population: Hvem er undersøgelserne bygget på → gymnasieelever	<u>Inklusionskriterier:</u> • Elever/studerende i gymnasiet. <u>Eksklusionskriterier:</u> • Universitetsstuderende • Folkeskoleelever • Børnehavebørn • Kombinationer eller sammenligninger af forskellige aldersgrupper

Tabel 1: Litteratursøgningens CHIP-model, herunder eksklusions- og inklusionskriterier.

2.3. Udvalgt eksisterende forskning

I følgende afsnit vil de seks udvalgte artikler præsenteres med henblik på at belyse, hvordan den hidtidige forskning har undersøgt gymnasieelevers egne perspektiver på trivsel. Vi gør opmærksom på, at det kun er en enkelt artikel, der beskæftiger sig med en dansk skolekontekst. De fem øvrige artikler er udarbejdet i andre vestlige lande og er derfor ikke nødvendigvis direkte overførbare til en dansk gymnasial kontekst grundet forskellige skolepraksisser. På trods af dette fandt vi det alligevel relevant at orientere os i international forskning, da der kan være tendenser, mønstre og nuancer, som kan give inspiration og perspektiver til nærværende undersøgelse (Nielsen, 2020, p. 7). Endvidere er det væsentligt at påpege, at de seks artikler ikke nødvendigvis

opererer med samme forståelse og definition af elevtrivsel, hvorfor dette også bør tages i betragtning i henhold til overførbareheden.

2.3.1. Subjektiv trivsel

Et fællestræk ved størstedelen af de udvalgte studier er deres kvantitative tilgang til at undersøge elevers subjektive trivsel i gymnasiet - en pointe der også blev fremhævet af Nielsen (2020). Dette ses f.eks. i studiet af Elisabetta Lombardi et al. (2019), hvor elevernes trivselsoplevelse blev undersøgt igennem "The Comprehensive Inventory of Thriving", hvis mål er at undersøge den generelle trivsel ud fra syv dimensioner (Lombardi et al., 2019, p. 4f). Et andet studie af Camilla Bonnesen et al. (2020, p. 9) undersøgte gymnasieelevers trivsel gennem spørgeskemaet "Cantril Ladder of Life Scale", som dækker følgende temaer; socio-demografi, trivsel, stress, søvn, følelse af fællesskab, fysisk aktivitet, spisevaner, sociale relationer, skoleliv med mere (m.m.). Eleverne blev bedt om at bedømme deres livstilfredshed ved hjælp af en visuel analog skala, der er illustreret ved 11 trappetrin: Jo højere eleven placerer sig, desto mere tilfredse er de med deres liv (Bonnesen et al., 2020, p. 9). De benyttede yderligere "WHO-5" spørgeskemaet, som er en kort og generisk global rating skala, der måler den subjektive trivsel (Bonnesen et al., 2020, p. 11). Eleverne blev her præsenteret for fem positivt formulerede udsagn, som var relateret til positivt humør, livsenergi og hverdagsinteresser. Efterfølgende blev eleverne bedt om at rapportere på en likert-skala, hvor godt hver af udsagnene passede på dem indenfor de sidste 14 dage. "WHO-5" spørgeskemaet blev ligeledes anvendt af Fredrika Henriksson, Embla Lindén og Elinor Schad (2019, p. 180) til at undersøge trivsel blandt gymnasieelever.

En anden tilgang i undersøgelsen af trivsel blev præsenteret i Kathy Reid og Ken Smiths (2018, pp. 47, 51) studie, hvor de anvendte spørgeskemaet PERMA, der bygger på elementer fra positiv psykologi. Dette spørgeskema har sit teoretiske grundlag i Martin Seligmans (2011) trivselsteori, hvor PERMA står for fem målbare elementer, der tilsammen udgør de væsentligste trivselsfaktorer for individer: Positive emotioner (Positive emotions), engagement (Engagement), relationer (Relationships), mening (Meaning) og realisering (Accomplishment) (Seligman, 2011, p. 16). Alle fem elementer bidrager, ifølge Seligman, til individets trivsel i form af, at de kan være motiverende for det enkelte individ. De fem elementer har alle nogle egenskaber til

fælles, herunder at de bidrager til trivsel, man forfølger disse for ens egen skyld, og at de defineres og måles uafhængigt af hinanden (Seligman, 2011, p. 16). Baseret på dette udtrykker Seligman (2011, p. 15), at trivsel er en konstruktion, hvorfor denne i sig selv ikke kan måles, men at den indebærer målbare elementer, der hver især bidrager til trivsel. I PERMA-modellen referer positive emotioner til individets subjektive følelser af glæde i momentet, herunder lykke, begejstring og tilfredshed, og elementet engagement indebærer individets involvering eller interesse i livets aktiviteter (Seligman, 2011, p. 16f). Endvidere repræsenterer relationer individets oplevelse af forbundethed til andre, herunder følelsen af at blive støttet samt modtage omsorg fra andre (Seligman, 2011, p. 20). I modellen henviser mening til individers opfattelse af at have et formål med livet, samt hvad et værdifuldt og værdigt liv indebærer. Sidst men ikke mindst omhandler realisering individets ønske om og bestræbelse på at opnå succes (Seligman, 2011, pp. 17-19). I PERMA-spørgeskemaet indikerer en høj PERMA-score, ifølge Reid og Smith (2018, p. 51), at eleven vurderede sin trivsel som værende god. Gennem studiet af Paul Evans, Martin Andrew og Zorana Ivcevic (2018, p.1064) præsenteres en anden måde at undersøge gymnasieelevers trivsel, idet de anvendte subjektiv glæde og livstilfredshed i skolekonteksten som fremtrædende indikatorer for elevers trivsel. Subjektiv glæde blev vurderet ud fra "the Subjective Happiness Scale", mens livstilfredshed i skolekonteksten blev undersøgt gennem den skoleorienterede underskala af "Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale" (Evans, Martin & Ivcevic, 2018, p. 1069).

Samtlige af de præsenterede studier undersøgte dermed trivsel gennem en kvantitativ tilgang, hvor gymnasieelevers egne oplevelser af trivsel primært blev inddraget gennem selvrapportering. Her kan man stille sig kritisk overfor, hvorvidt de formår at indfange helheden af elevernes forståelse og oplevelse af trivsel, idet de muligvis risikerer at overse andre væsentlige aspekter af trivsel, som de ikke spørger ind til. På den måde kan man stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt de er i stand til at indfange kompleksiteten af gymnasieelevers trivsel. Dog er det vigtigt at være opmærksom på studierne formål, da dette kan have indflydelse på, hvilken metodisk tilgang samt fremgangsmåde det enkelte studie har benyttet. Da de nævnte undersøgelser ikke har haft til formål at undersøge dynamikker i den enkelte elevs oplevelse af trivsel, men derimod at undersøge subjektiv trivsel generelt blandt gymnasieelever, har den kvantitative metode været givende for at indfange netop dette. Hvis studierne derimod

havde haft til formål at undersøge den enkelte elevs oplevelse af trivsel, kan man argumentere for, at den anvendte metode ikke nødvendigvis havde været den mest optimale. I henhold til dette påpeger Evans, Martin og Ivcevic (2018, p. 1076), i diskussionen af deres undersøgelses resultater, at kvalitative data kunne have kastet lys over samspillet mellem de identificerede faktorer og processer, og hvordan de udspiller sig i elevernes hverdagsliv.

2.3.2. Forhold i skolen og personlighedstræk

Flere af artiklerne undersøger gymnasieelevers subjektive trivsel i henhold til bestemte faktorer såsom skoleklima og personlighedstræk (Evans, Martin & Ivcevic, 2018; Henriksson et al., 2019; Lombardi et al., 2019; Reid & Smith, 2018). Det er væsentligt at være opmærksom på, at flere af studierne anvender forskellige betegnelser for skoleforhold f.eks. skoleklima eller læringsmiljø. Dog beskæftiger de sig alle med, hvordan gymnasiekonteksten har betydning for den enkelte elevs trivsel.

I studiet af Elisabetta Lombardi et al. (2019) blev det undersøgt, hvordan skoleklimaet fremmer gymnasieelevers engagement i skolen og dermed støtter deres trivselsoplevelse i en italiensk kontekst. Skoleklimaet blev målt gennem en tilpasset version af "The Georgia School Climate Survey", hvor eleverne skulle vurdere forskellige forhold såsom social støtte fra jævnaldrende, skoletilhørsforhold og det fysiske miljø i skolen. Derudover undersøgte de også elevernes skoleengagement gennem et spørgeskema. I sammenhæng med skoleklimaet undersøgte de, som før nævnt, trivselsoplevelsen blandt eleverne (Lombardi et al., 2019, p. 4f). Her fandt de, at skoleklimaet har stor indflydelse på elevernes trivsel, idet eleverne vurderede at være i bedre trivsel, når skoleklimaet var godt og omvendt, at et negativt skoleklima medførte, at eleverne oplevede sig i dårligere trivsel (Lombardi et al., 2019, p. 9). I en anden undersøgelse udarbejdet i USA af Reid og Smith (2018, p. 45) var et centralt tema ligeledes forholdet mellem gymnasieelevers opfattelse af deres skoleklima og subjektiv trivsel, hvilket blev undersøgt ud fra principperne i "Invitational Education Theory" og positiv psykologi. Eleverne skulle vurdere deres opfattelse af skoleklimaet gennem "The Inviting School Survey-Revised" på fem områder; mennesker, steder, processer, politikker og programmer. I sammenhæng med dette blev elevernes subjektive trivsel vurderet på baggrund af PERMA-modellen (Reid & Smith, 2018, p.

51). Undersøgelsen viste, at der var forskelle i elevernes trivsel inden for de forskellige områder. For eksempel vurderede eleverne deres oplevelse af relationer som værende vigtigere end de andre trivselsparametre i PERMA (Reid & Smith, 2018, p. 57). Derudover fandt de, at en positiv opfattelse af skoleklimaet også indikerede, at eleven vurderede sin trivsel positivt og dermed som værende god. Dette kan siges at være i tråd med de fund, der præsenteres i Lombardi et al. (2019), hvor de også fandt, at der var en sammenhæng mellem skoleklimaet og elevernes opfattelse af egen trivsel. Dog bør man være opmærksom på, at Reid og Smiths (2018) resultater bygger på en korrelationsanalyse, hvorfor studiet ikke kan sige noget om årsagssammenhænge.

Henriksson, Lindén og Schad (2019, p. 172f) har udført et studie i Sverige, der havde til formål at undersøge gymnasieelevers oplevelse af blandt andet læringsmiljøet i gymnasiet. I sammenhæng med dette undersøgte de, hvorledes læringsmiljøet har indflydelse på elevernes trivsel og stressniveau (Henriksson, Lindén & Schad, 2019, p. 172f). På trods af at de i undersøgelsen valgte at fokusere på særlige karakteristika af læringsmiljøet, kan man argumentere for, at de opererer med en forholdsvis bred forståelse af begrebet. Dette argument bygger på, at de i deres studie definerer læringsmiljø ud fra, hvordan eleverne generelt oplever skolemiljøet (Henriksson, Lindén & Schad, 2019, p. 173). Elevernes oplevelse af blandt andet læringsmiljøet i gymnasiet blev undersøgt gennem et spørgeskema, der specifikt blev konstrueret til dette studie. I spørgeskemaet blev eleverne eksempelvis spurgt ind til, hvorvidt de følte sig set eller hørt af lærerne. Måden hvorpå de undersøgte elevernes trivsel var ud fra en tilpasset version af "The 5-item World Health Organization Well-being Index" (Henriksson, Lindén & Schad, 2019, pp. 180-183). De fandt, at læringsmiljøet, herunder skoleklima, var en væsentlig faktor, som havde indflydelse på både trivsel og stress. I den forbindelse udledte de, at venskaber i skolen samt støtte fra voksne, der ikke var en del af deres nærmeste familie, var to vigtige faktorer i læringsmiljøet, som havde positiv indflydelse på elevernes trivsel (Henriksson, Lindén og Schad, 2019, pp. 175, 190).

Som nævnt beskæftiger andre studier sig med sammenhængen mellem personlighedstræk og gymnasieelevers trivsel, hvor et af disse er udarbejdet af Paul Evans, Martin Andrew og Zorana Ivcevic (2018). De undersøgte amerikanske gymnasieelevers personlighed gennem "The Big-5 Inventory", som bygger på Big

Five teorien, og målte elevernes trivsel igen cirka seks måneder senere (Evans, Martin & Ivcevic, 2018, pp. 1061, 1066, 1069f). I studiet opererede de med en forståelse af trivsel som værende både subjektiv glæde, målt gennem “the Subjective Happiness Scale”, samt livstilfredshed i skolekonteksten, målt ud fra en skoleorienteret underskala af “the Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale” (Evans, Martin & Ivcevic, 2018, p. 1069). I deres undersøgelse fandt de, at gymnasieelevers trivsel kan afhænge af deres personlighed. Dette argumenterer de for, idet de blandt andet fandt, at personlighedstrækket “samvittighedsfuldhed” påvirkede elevernes skoletilfredshed, samt at ekstroversion påvirkede elevernes subjektive glæde positivt, mens neuroticisme påvirkede den negativt (Evans, Martin & Ivcevic, 2018, p. 1074). Studiet af Henriksson, Lindén og Schad (2019), undersøgte yderligere sammenhængen mellem personlighedstræk og trivsel blandt gymnasieelever. Dette gjorde de ved at undersøge, hvorvidt der var en forskel mellem introverte og ekstroverte elevers oplevelse af trivsel, stress, læringsmiljø samt deres oplevelse af relationer til venner og familie (Henriksson, Lindén & Schad, 2019, p. 172). Eleverne skulle igennem et spørgeskema rapportere, hvorvidt de definerede sig selv som enten introverte eller ekstroverte (Henriksson, Lindén & Schad, 2019, p. 179). De ekstroverte elever rapporterede deres trivsel som værende højere og deres stressniveau som lavere end de introverte elever. Undersøgelsens resultater indikerede derudover, at der var signifikante forskelle mellem de introverte og ekstroverte elevers relationer til familie og venner, oplevelsen af læringsmiljøet og deres rapporterede trivsel og stressniveau (Henriksson, Lindén & Schad, 2019, p. 189).

Det er igen værd at fremhæve, at de nævnte studier opererer med forskellige definitioner af skoleklima, hvorfor man bør være opmærksom på, hvilke faktorer der undersøges i de forskellige studier. Det ses f.eks. hvordan Lombardi et al. (2019), i modsætning til Reid og Smith (2018), forstår skoleklimaet ud fra faktorer såsom social støtte fra jævnaldrende, skoletilhørsforhold og det fysiske skolemiljø. Reid og Smith (2018) opererer derimod med en bredere forståelse af begrebet skoleklima, idet de understreger vigtigheden af andre skoleforhold såsom betydningen af politikker, programmer og processer i forståelsen af gymnasieelevers trivsel. Man kan argumentere for, at Henriksson, Lindén og Schad (2019) på samme måde som Reid og Smith (2018) opererer med en bred forståelse af begrebet, idet de fremhæver elevernes generelle oplevelse af skolemiljøet. På trods af at artiklerne har forskellige definitioner

af skoleklima, konkluderer de dog alle, at skolemiljøet har en afgørende betydning for gymnasieelevers trivsel. Vi finder det ligeledes relevant at forholde os kritiske til, hvordan personlighed i de nævnte artikler bliver undersøgt i henhold til gymnasieelevers trivsel. Man kan stille sig undrende overfor, hvorfor Henriksson, Lindén og Schad (2019) kun undersøger et enkelt personlighedstræk og dets indflydelse på trivsel fremfor at undersøge alle fem træk, som er tilfældet i undersøgelsen af Evans, Andrew og Ivcevic (2018). Man kan argumentere for, at der er større sandsynlighed for, at Evans, Andrew og Ivcevic (2018) indfanger helheden af elevernes personlighed i modsætning til Henriksson, Lindén og Schad (2019), da de forholder sig til alle trækkene i Big Five teorien i forståelsen af elevernes trivsel. Derudover kan man overveje, om undersøgelserne kommer til at overse andre væsentlige aspekter af gymnasieelevers trivsel, når de undersøger specifikke foruddefinerede faktorer såsom skoleklima eller personlighedstræk. Dette kan også siges at være tilfældet, når man ser nærmere på, hvordan trivselsbegrebet bliver anvendt i studierne. Trivsel blev i størstedelen af undersøgelserne afgrænset for eleverne på forhånd, hvilket blandt andet afspejlede sig i måden, hvorpå dette blev undersøgt.

2.3.3. Undersøgelser med kvalitative tilgange

Studiet udarbejdet af Nadine Engels, Antonia Aelterman, Karen Van Petegem og Annemie Schepens (2010) er det eneste udvalgte studie fra litteratursøgningerne, der tager et kvalitativt udgangspunkt i undersøgelsen af flamske gymnasieelevers egne perspektiver på trivsel. Formålet var at udvikle et instrument til at måle trivsel i en skolekontekst. I studiet deltog 342 elever i paneldiskussioner, og materialet blev anvendt til at konstruere udsagn, som skulle bruges til at udvikle et spørgeskema, der tog udgangspunkt i elevernes egne perspektiver på trivsel (Engels et al., 2010, p. 127, 129f). Formålet med paneldiskussionerne var således at indfange elevernes opfattelser af de forhold, som de betragtede som værende relevante for deres trivsel i skolekonteksten (Engels et al., 2010, p. 129f). Paneldiskussionerne var baseret på åbne spørgsmål, der gav eleverne mulighed for at udtrykke deres meninger og følelser. Yderligere spørgsmål blev stillet for at rangere elevernes opfattelser og for at finde sammenhænge mellem disse (Engels et al., 2010, p. 130). Ud fra deres resultater identificerede de fire kategorier; opfattelse af klasseværelset og læringsmiljøet,

studiepres og undervisningsplan, elevernes adfærd i skolen samt kontakt med venner i skolen (Engels et al., 2010, p. 133). Denne undersøgelse adskiller sig dermed fra de øvrige studier, præsenteret i nærværende litteraturreview, idet den netop tager et kvalitativt udgangspunkt i undersøgelsen af gymnasieelevers trivsel ved at spørge ind til elevernes egne perspektiver gennem paneldiskussioner. Samtidig kan undersøgelsen af Engels et al. (2010) dog også siges at have nogle ligheder med de øvrige undersøgelser, idet samtlige studier havde et ønske om at måle trivsel ud fra kvantitative metoder.

Vi har endvidere fundet to artikler af Anne Kathryn Soutter, Alison Gilmore og Billy O'Steen (2011; 2014) igennem Nielsens (2020, p. 16) forskningsoversigt. Vi fandt det relevant at orientere os nærmere i disse, idet de anvender kvalitative forskningsmetoder til at undersøge elevers perspektiver på trivsel. Soutter, Gilmore og O'Steen (2011, p. 614; 2014, pp. 503, 514) argumenterer for, at trivselsfænomenet skal forstås som et komplekst system og opstiller en model for dette kaldet "Student Well-Being Model" (SWBM). Denne model blev udviklet på baggrund af temaer fundet i et multidisciplinært review over trivselslitteratur og består af syv domæner; *at have, at være, at relatere, at tænke, at føle, at fungere* og *at stræbe*. Disse er yderligere inddelt i tre kategorier; aktiver, vurderinger og handlinger (Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2011, pp. 600-614). Domænerne i modellen skal som udgangspunkt bruges til at kunne identificere hvilke aspekter af livet, der er særligt vigtigt for den enkelte, hvilket gøres i samarbejde med vedkommende. Kategorierne henviser til, hvordan man optimalt arbejder med trivsel hos denne specifikke elev. De bruger modellen i praksis som et redskab til at facilitere en proces, hvori der reflekteres over elevtrivsel. Dette gøres blandt andet gennem samarbejde med lærere og elever i form af klasseværelsesobservationer og interviews (Soutter, O'Steen & Gilmore, 2014, pp. 498, 502f, 514). Dermed kan man argumentere for, at de anskuer elevers trivsel ud fra et større billede, hvor kompleksiteten af begrebet ikke reduceres til enkeltfaktorer, i modsætning til de tidligere præsenterede studier i nærværende litteratursøgning. Denne forståelse kan muliggøre et bredere perspektiv på fænomenet for både lærere og elever, og den giver samtidig mulighed for at integrere modellen i praksis i uddannelsessammenhænge (Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2011, p. 617; Soutter, O'Steen & Gilmore, 2014, p. 497). I nærværende undersøgelse kan SWBM-modellen inspirere vores undersøgelse, idet trivsel anskues som noget personafhængigt og

komplekst. På den måde bliver det afgørende at tilgå den enkelte elevs egne perspektiver i undersøgelsen af elevtrivsel.

2.3.4. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA): Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser

Som tidligere påpeget kan det være vanskeligt at overføre forskning fra internationale sammenhænge til en dansk kontekst grundet forskellige skolepraksisser (Nielsen, 2020, p. 7). Udover det præsenterede internationale forskning har vi derfor yderligere fundet det relevant at orientere os i en undersøgelse af danske gymnasieelever, der er udarbejdet på baggrund af kvalitativ empiri. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i rapporten *"Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser"* (EVA, 2019) undersøgt, hvordan elevtrivsel kan forstås i en skolekontekst med det formål at kvalificere de gymnasiale uddannelsers arbejde med at fremme elevtrivsel. Undersøgelsen blev afgrænset til at have særligt fokus på det faglige og sociale aspekt af trivsel. Der lægges derfor mindre vægt på, hvilke personlige forhold der kan have betydning for elevtrivsel, hvorfor psykiske problematikker eller diagnoser ikke betragtes som væsentlige i undersøgelsen (EVA, 2019, p. 13f). Ved faglig trivsel forstås, hvordan eleverne trives i faglige sammenhænge på gymnasiet, og den sociale trivsel omhandler, hvordan eleverne oplever sociale relationer på skolen både i relation til klassekammerater og lærere (EVA, 2019, p. 13). Elevtrivsel i skolen betragtes derved som et spørgsmål om, hvorvidt eleverne oplever at udvikle sig fagligt og have gode relationer i skolen (Nielsen, 2020, p. 14). Undersøgelsen tog afsæt i et kvalitativt analysedesign, hvor fokus var at indfange elevers, læreres og lederes perspektiver på samt erfaring med elevtrivsel og udarbejdelse af trivselsfremmende tiltag (EVA, 2019, p. 14). Til dette formål blev der foretaget gruppeinterviews med lærere, vejledere, elevcoaches og elevrådsrepræsentanter samt enkeltinterviews med elever fra 3.g eller 2.hf på seks gymnasier fordelt på STX, HHX og HF (EVA, 2019, p. 13). Forud for disse interviews blev der foretaget et litteraturstudie om elevtrivsel i skolesammenhænge (EVA, 2019, p. 13).

Undersøgelsen peger overordnet på tre centrale arenaer, som gymnasierne bør rette fokus mod i arbejdet med at fremme den faglige og sociale trivsel blandt gymnasieelever. Arenaerne er følgende; *Fællesskaber på skolen, undervisning og*

arbejdsformer samt støtte og ressourcer. Disse tydeliggør, at elever, lærere, ressourcepersoner og ledelse alle interagerer på måder, der har indflydelse på elevernes trivsel (EVA, 2019, pp. 7, 10). Den første arena omhandler som nævnt fællesskaber, og hvordan en oplevelse af at føle sig som en del af de faglige og sociale fællesskaber på gymnasiet har en afgørende betydning for elevernes trivsel (EVA, 2019, p.8). I de individuelle elevinterviews blev det fremhævet, at det er vigtigt med fællesskaber, både i og uden for klassen, hvor man kan være sig selv, og har en oplevelse af at kunne slå til både fagligt og socialt (EVA, 2019, p. 8). Rapporten peger samtidig på, at opnåelsen af disse rummelige fællesskaber kræver et fokus på, hvordan nogle af skolens fællesskaber kan virke ekskluderende. Endvidere understreges det, at opstarten på gymnasiet har stor betydning for, om eleverne får et godt tilhørsforhold til klassen og skolen som helhed, da opstartsprocessen for mange elever blev oplevet som svær (EVA, 2019, pp. 8, 28).

Den anden arena omhandler undervisning og arbejdsformer, herunder særligt lærerens rolle. Interviewene tegnede et billede af, at der især var tre forhold, som havde betydning for, om eleverne trives godt i undervisningen. Først og fremmest var klasserumskulturen væsentlig, da relationerne mellem eleverne i klassen havde stor betydning for, om de trives (EVA, 2019, p. 37). Noget af det der kunne påvirke klasseklimaet var, hvis kulturen i klassen var præget af konkurrence og sammenligning mellem eleverne i forhold til at skulle præstere godt (EVA, 2019, p. 25). I den forbindelse spillede læreren en central rolle i forhold til at facilitere en god samarbejdskultur, og det er desuden vigtigt med en god lærer-elev-relation for at skabe et trygt miljø i undervisningen, der kan virke fordrende for elevtrivsel. Dernæst er det væsentligt med elevinddragelse i tilrettelæggelsen af undervisningen, og at eleverne kan forholde sig til det faglige indhold, samt at dette er tilpasset deres niveau. I forhold til dette spiller en god feedback- og evalueringskultur en stor rolle (EVA, 2019, p. 37).

Den tredje arena omhandler den støtte og de ressourcer, som gymnasiet stiller til rådighed for eleverne. Denne hjælp har indflydelse på de handlemuligheder, som eleverne oplever at have, hvis de er i en periode med mindre god trivsel (EVA, 2019, p. 10). Det fremgik af elevinterviewene, at det er udbredt blandt gymnasieelever at opleve svære perioder, som de har brug for støtte og hjælp til at overkomme (EVA, 2019, p. 48; Nielsen, 2020, p. 14). På baggrund af interviewene blev der overordnet

udledt tre temaer, som var centrale i forhold til at facilitere støtte og ressourcer til eleverne. Først og fremmest var relationen til lærerne vigtigt, og det var ligeledes væsentligt, at gymnasiet stillede et sikkerhedsnet af resourcepersoner til rådighed på skolen f.eks. i form af vejledere, kontakt-/klasselærere, coaches eller lektiehjælp. Derudover var det helt afgørende for trivslen, om de kunne få hjælp og støtte til at balancere mellem skole- og ungdomslivet, og at gymnasiet tilbød nogle strategier til dette formål (EVA, 2019, pp. 48, 54).

Samlet set peger undersøgelsen på flere relevante faktorer, som gymnasiale uddannelser kan arbejde med for at forbedre den faglige og sociale trivsel for alle elever. På den måde giver undersøgelsen en systemisk forståelse af, hvad der i en dansk kontekst kan anses som vigtigt for elevtrivslen ud fra flere forskellige aktørers perspektiver, herunder elever. Disse faktorer vurderes derfor væsentlige at overveje i tilrettelæggelsen af vores undersøgelsesdesign. Undersøgelsen har dog et særligt fokus på trivselsfremmende tiltag, herunder hvad der fremmer og hæmmer trivsel, hvor vores undersøgelse i højere grad vil lægge hovedfokus på forståelsen af at trives i gymnasiet. Undersøgelsen har desuden primært fokus på afgangselever, da dette kan give et indblik i deres trivsel i løbet af flere år på gymnasiet. På den måde lægges fokus på retrospektive refleksioner over trivslen gennem hele uddannelsesforløbet (EVA, 2019, pp. 13, 17). I vores undersøgelse ønskede vi at inddrage informanter fra alle årgange på gymnasiet, da målet var at have fokus på den enkeltes oplevelse af at trives ud fra deres nuværende position i uddannelsesforløbet. Slutteligt er det relevant at nævne, at EVAs (2019) undersøgelse primært afgrænsede elevtrivsel til et socialt og fagligt aspekt. I nærværende undersøgelse ønskes et mere rummeligt trivselsbegreb, hvor vi lader det være op til den enkelte at inddrage, hvad der fylder for netop deres oplevelse af elevtrivsel.

2.4. Argumentation for valg af problemformulering

Med afsæt i ovenstående gennemgang af udvalgt eksisterende forskning på området vil vi i det følgende præsentere en argumentation for valget af specialets problemformulering. Gennem litteraturreviewet blev det tydeligt, at der ikke hersker en entydig forståelse af begrebet elevtrivsel, hvorfor der også findes mange måder at

undersøge dette på. Nærværende afsnit vil derfor bestå af en argumentation for den måde, hvorpå vi, i nærværende speciale, ønsker at undersøge elevtrivsel.

Fælles for størstedelen af studierne, behandlet i afsnit 2.3 *udvalgt eksisterende forskning*, var, at de var præget af en kvantitativ tilgang, hvor individets subjektive trivsel blev målt gennem selvrapportering. Der var samtidig relativt få studier, der havde en kvalitativ tilgang til, hvad trivsel betyder for den enkelte. Yderligere viste det sig, hvordan størstedelen af den eksisterende forskning undersøgte delaspekter af elevtrivsel og dermed sjældent påtog sig et helhedsorienteret blik. I nærværende undersøgelse ønskede vi at tilgå den enkelte elevs egne perspektiver og oplevelser af elevtrivsel i gymnasiet. I stedet for at tilgå elevtrivsel som et målbart fænomen, ønskede vi at anskue elevtrivsel som noget komplekst, der ikke nødvendigvis kunne defineres på forhånd. På den måde ønskede vi en åben tilgang til begrebet, hvor elevtrivsel forstås som personafhængigt og variabelt. En kvalitativ tilgang blev derfor vurderet velegnet i undersøgelsen af disse komplekse og multifaktorielle forhold, da dette flyttede fokus fra graden af elevtrivsel til de dynamiske processer og forhold, der har indflydelse på individets oplevelse af elevtrivsel. Samtidig gav tilgangen mulighed for, at informanterne kunne udfolde deres egne perspektiver og forståelse, hvilket bidrog med rige beskrivelser, hvor det særegne ved oplevelsen blev det centrale (Langdridge, 2007, p. 2). Et sådant fokus blev ligeledes vurderet psykologisk relevant, da dette kan ruste ressourcepersoner på gymnasier til at have blik for hvilke dynamikker og forhold, der har betydning for elevtrivsel ud fra et førstepersonsperspektiv. På den måde ønskede vi at se elevernes egne perspektiver som en ressource i forståelsen af og arbejdet med elevtrivsel. Dette blev konkret imødekommet gennem en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang, hvor vi foretog individuelle, semistrukturerede interviews med gymnasieelever.

Sammenfattende ledte ovenstående argumenter og overvejelser til følgende problemformulering:

Hvad er gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel i gymnasiet, og hvilken betydning kan dette have for arbejdet med elevtrivsel i praksis?

3. Afgrænsning

I det følgende præciseres elevtrivsel i en begrebsafklaring af, hvordan vi tilgår det i nærværende speciale. Dette blev fundet relevant i forlængelse af ovenstående afsnit, hvor begrebet blev fremlagt i relation til den eksisterende forskning, men ikke tydeligt defineret i henhold til, hvordan vi forstår det.

3.1. Begrebsafklaring af elevtrivsel

For at afgrænse elevtrivsel har vi fundet det relevant at skitsere, hvordan man kan forstå trivsel generelt. Trivsel er et begreb, der har mange forskellige definitioner og facetter, hvorfor det kan være vanskeligt at definere. Sundhedsstyrelsen tager i deres definition af trivsel udgangspunkt i verdenssundhedsorganisationen WHO's definition: "(...) en tilstand af velbefindende, hvor individet kan udfolde sine evner, håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i fællesskaber med andre mennesker" (Sundhedsstyrelsen, 2019, p. 16). En anden udlægning af trivselsbegrebet fremlægges af Per Schultz Jørgensen (2020), hvori han påpeger, at trivselsbegrebet i nyere forskning kan forstås som "(...) en karakteristik af en persons vurdering af sin almene sociale situation, der kan være præget af større eller mindre trivsel" (Jørgensen, 2020). Endvidere henviser Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) til trivsel som "(...) tilfredshedsbegrebet hos en person som en generel følelsesmæssig holdning eller tilstand" (DCUM, 2020, p. 2). Her påpeges det, at begrebet kan anskues tredimensionelt: 1) psykisk og fysisk velbefindende, 2) faglige og personlige kompetencer samt 3) oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne (DCUM, 2020, p. 2).

Hvor trivsel, som det kommer til udtryk i ovenstående, kan defineres som den samlede vurdering af individets almene situation på tværs af kontekster, kan elevtrivsel anskues som et domænespecifikt fænomen, der relaterer sig specifikt til trivsel i skolesammenhænge. Siden skole- og uddannelsessammenhænge kan betegnes som en af de væsentligste livsarenaer for elever, vil elevtrivsel dog også uundgåeligt være påvirket af den samlede oplevelse af trivsel i andre livsarenaer, som eleven indgår i.

I nærværende undersøgelse ønsker vi at anskue elevtrivsel som et domænespecifikt fænomen, da vi specifikt er interesseret i oplevelsen af trivsel i gymnasiekonteksten. Dog ønsker vi ikke at afgrænse os til udelukkende at undersøge specifikke forhold

inden for gymnasiekonteksten, som f.eks. sociale- og faglige fællesskaber og læringsmiljøer. Dette da vi ønsker at indfange begrebets kompleksitet, idet elevtrivsel skabes i samspillet mellem forhold på og udenfor gymnasiet, hvorfor både faglige, personlige såvel som sociale aspekter kan have indflydelse på den enkeltes elevtrivsel i gymnasiet (Nielsen, 2020, pp. 4ff). Denne forståelse af elevtrivsel vil være vores metodiske udgangspunkt, men i kraft af begrebets kompleksitet, samt vores hermeneutisk-fænomenologiske ståsted, har vi valgt at lade det indgå i specialet som et procesbegreb. Dette skyldes, at oplevelsen af elevtrivsel vil være personafhængigt, hvorfor vi vil lade det være op til den enkelte informant at definere, hvilke dynamikker og forhold der udgør forståelsen af vedkommendes trivsel i gymnasiet. Dermed vil vi lade udforskningen af elevtrivsel være en del af undersøgelsen, hvor vi løbende vil vende tilbage til definitionen af begrebet.

4. Metodologiske og metodiske overvejelser

I forlængelse af afgrænsningen samt argumentationen for valget af specialets problemformulering, vil undersøgelsens metodologiske og metodiske overvejelser blive præsenteret. Dette vil indledningsvist bestå af en kortlægning af specialets hermeneutisk-fænomenologiske ståsted, hvilket vil bestå af en præsentation af grundtankerne i de videnskabsteoretiske retninger. Dette vil lede ud i en syntese af de to perspektiver samt en argumentation for, hvorledes dette speciale gør sig gældende som en hermeneutisk-fænomenologisk undersøgelse. Dernæst vil følge en præsentation af en gruppediskussion, det kvalitative semistrukturerede interview samt specialets analytiske fremgangsmåde Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Afsnittet vil ydermere indeholde etiske overvejelser.

4.1. Fænomenologi

Fænomenologi er betegnelsen for en af de mest fremtrædende filosofiske discipliner i det 20. århundrede. Denne filosofiske retning blev grundlagt af Edmund Husserl, men andre filosoffer såsom Martin Heidegger placerer sig ligeledes under fænomenologien, hvorfor denne disciplin ikke er en homogen tradition. Fænomenologien er kendetegnet ved en form for essentialisme, idet den ikke blot er optaget af faktuelle eller empiriske redegørelser for fænomener, men er derimod interesseret i at fremhæve det essentielle ved f.eks. kropsligheden, bevidsthedsstrømmen, perceptionen m.m. (Zahavi, 2014, p. 189f). Ofte fremstilles fænomenologien som en rent deskriptiv videnskabsteoretisk disciplin, idet dens hovedopgave består i at beskæftige sig med verden, som den fremstår for mennesket. Dermed er fænomenologien interesseret i at opnå en forståelse for menneskets livsverden og ikke oplevelsernes psykologiske oprindelse eller dets kausalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 49f; Langdridge, 2007, p. 23; Zahavi, 2014, p. 190f).

Husserls forestilling om *intentionalitet* fremstilles ofte som værende et af fænomenologiens centrale bidrag. Det indebærer en analyse af bevidsthedens rettedhed, dvs. at vi mennesker altid retter bevidstheden mod et bestemt objekt, idet selvet og verden er uadskillelige (Langdridge, 2007, p. 13; Willig, 2013, p. 251f; Zahavi, 2014, p. 195; Husserl, 1931/2012, p. 68). Det vil sige, at de oplevede objekter perciperes forskelligt afhængigt af individets perspektiv, følelser, ønsker, mål m.m.

(Langdridge, 2007, p. 13; Willig, 2013, p. 251f; Zahavi, 2014, p. 195). Et andet væsentligt begreb indenfor fænomenologien er *epoché* eller *fænomenologisk reduktion*, som betyder "at lede tilbage". Formålet med fænomenologisk reduktion er at kunne studere den rene bevidsthed, hvilket indebærer, at man som forsker forsøger at gå åbent og fordomsfrit til værks ved at sætte sine forforståelser i parentes. På den måde bestræber man sig på ikke at være påvirket af egne forforståelser og fordomme, når man udforsker et andet menneskes livsverden (Husserl, 1931/2012, pp. 3, 66, 96f; Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 285).

Som en reaktion på Husserls fænomenologi, videreudviklede Heidegger fænomenologien i en hermeneutisk retning. Heideggers primære videreudvikling var forståelsen af mennesket som værende et fortolkende væsen, hvilket han betegner som *dasein*. Ifølge Heidegger (1962/2001, pp. 27, 78f) er menneskets fortolkende eksistens karakteriseret ved *dasein*, som indebærer "at være til" og "væren-i-verden". Væren-i-verden henviser til, hvordan alle oplevelser sker i samspil med verden, hvor vi deler, interagerer og påvirkes af blandt andet de relationer, objekter, processer, strukturer m.m., som forekommer i det liv, vi lever (Heidegger, 1962/2001, pp. 78-85, 152). Derudover beskriver Heidegger (1962/2001, pp. 37-41), at der er en temporalitet og historikalitet forbundet med *dasein*, idet eksistensen altid vil være påvirket af fortiden, men delvis også fremtiden. Dermed introducerer han en eksistentiel hermeneutik, som lægger vægt på den fortolkende karakter ved oplevelsen med et specielt fokus på det tidsmæssige aspekt af den menneskelige eksistens (Heidegger, 1962/2001, pp. 37-41; Rosfort, 2019, p. 239).

Endvidere antyder Heidegger (1985, pp. 143f, 299), at *dasein* er præget af forforståelser, hvilket skal ses som en struktur for væren-i-verden. Forforståelserne er de allerede eksisterende holdninger og antagelser, som er en del af historikaliteten. Disse forforståelser vil dermed altid have en betydning for måden, hvorpå man fortolker og forstår verden (1962/2001, pp. 99f, 189f). I forlængelse af dette argumenterer han for, at vores forståelse og viden er et produkt af fortolkning, hvorfor fortolkning ikke skal ses som et valg eller en tilføjelse til den fænomenologiske oplevelsesbeskrivelse. Oplevelser konfigureres gennem fortolkning, fordi vi er involveret i det, vi oplever, og vi er optaget af oplevelsen, fordi oplevelsen betyder

noget for os (Heidegger, 1962/2001, pp. 188f; Heidegger, 1985 p. 260f; Rosfort, 2019, p. 239).

Ifølge Heidegger er der derfor et gensidigt forhold mellem fortolkning og forståelse, hvorfor de ikke kan adskilles i ønsket om at opnå viden om den menneskelige oplevelse. På den måde tager Heideggers udlægning af fænomenologien en hermeneutisk vending. Denne bør dog ikke anses som værende i modsætning til Husserls forståelse, men disse udlægnings bør i stedet ses som komplementære bidrag til fænomenologien (Zahavi, 2014, p. 192).

4.2. Hermeneutik

Ligesom ved fænomenologien findes der flere forskellige traditioner inden for hermeneutikken. Hans-Georg Gadamer udvikler den filosofiske hermeneutik, idet han viderefører mange af de filosofiske tanker, som hans lærer Heidegger udlagde (Højberg, 2014, p. 289f). Det historiske aspekt af det menneskelige liv, som ligeledes pointeres af Heidegger, er f.eks. et af de vigtigste temaer som bliver behandlet af Gadamer (2000). Han argumenterer for, at mennesker har en historisk bevidsthed, hvilket ifølge ham er forankret i den respektive historie og kultur, som det enkelte menneske er formet af (Gadamer, 1975/2013, pp. 225, 312, 355). På den måde mener han, at oplevelser, og det vi erfarer gennem disse, er en dynamisk historisk proces. Endvidere påpeger Gadamer, at forståelse er det centrale ved vores eksistens som menneske, hvor sproget, herunder samtaler, er redskabet til forståelse (Gadamer, 1975/2013, p. 401f; Paahus, 2014, p. 238f).

Gadamer argumenterer for, at mennesker har forforståelser og fordomme, hvilket tilsammen udgør det, som han kalder for en *forståelseshorisont* (Gadamer, 1975/2013, p. 316f; Højberg, 2014, p. 302f; Paahus, 2014, p. 238f). Forståelseshorisonten er blandt andet konstitueret af personlige erfaringer, sproget, tidslighed og den historiske samt kulturelle kontekst, som mennesket er indlejret i. Hvis man har et ønske om at forstå en anden person og vedkommendes handlinger, bliver man nødt til at forstå disse som udtryk for, hvordan denne person forstår sig selv, sit liv og sin egen verden. Hvis ens egen forståelseshorisont har noget til fælles med den andens forståelse, kan man på den måde sætte sig selv i spil og dermed forsøge at forstå den anden (Gadamer,

1975/2013, p. 315ff; Højberg, 2014, p. 302f; Paahus, 2014 p. 238f). Gadamer påpeger dog, at man ikke nødvendigvis er bevidst om sin egen forståelseshorisont. Den skal mere anskues som en levet forståelse, som kommer til udtryk i den måde, man forstår og omgås sig selv, livet og verden (Gadamer, 1975/2013, p. 280f; Paahus, 2014, pp. 238). For at forstå og fortolke et andet menneskes tanker og handlinger er det nødvendigt at tage aktiv stilling til vedkommendes forståelseshorisont og lade dette indgå i samspil med ens egen forståelseshorisont. Dette samspil betegner Gadamer (1975/2013, p. 314ff) som *horisontsammensmeltning*, hvori man kan opnå mening og forståelse (Højberg, 2014, p. 303f). Der er dermed tale om en gensidig meningsdannelse i horisontsammensmeltningen, idet mening hverken udspringer fra genstanden eller fortolkeren alene, men at det netop er i mødet mellem disse, at mening skabes. Samtidig pointerer Gadamer (1975/2013, p. 314ff), at man ikke behøver at være enig i den andens forståelseshorisont for at forstå vedkommende (Højberg, 2014, p. 303f; Paahus, 2014, p. 239f).

I forlængelse af denne form for gensidig meningsdannelse præsenterer Gadamer (1975/2013, p. 305f) et væsentligt grundprincip indenfor den filosofiske hermeneutik; *hermeneutisk cirkularitet*, hvilket kendetegnes som en uendelig fortolkningsproces. Denne uendelige cirkularitet består af en konstant vekselvirkning mellem de enkelte dele og helheden af det fænomen, som man ønsker at forstå. På den måde er det sammenhængen mellem delene og helheden, der ifølge Gadamer, er meningsskabende (Højberg, 2014, p.292). Den, der fortolker, skal altid ses som en aktiv deltager i meningsdannelsen, da man ikke kan adskille sig selv fra den hermeneutiske cirkel, idet den altid udgør strukturen for den måde, vi forstår og fortolker verden (Højberg, 2014, p. 299f). På den måde anskuer Gadamer (1975/2013, p. 305) ikke blot den hermeneutiske cirkel som metodologisk, men snarere som et element i den ontologiske forståelsesstruktur, som udgør en betingelse for den menneskelige eksistens og erfaring (Højberg, 2014, p. 299f). Et eksempel på denne uendelig fortolkningsproces kan f.eks. være, at vi som mennesker ændrer os over tid, hvorfor vores forståelse af verden, andre mennesker og os selv aldrig vil være stabil (Rosfort, 2019, p. 240).

4.3. Hermeneutisk-fænomenologi

Mange af de hermeneutiske filosoffer i det 20. århundrede har en fænomenologisk baggrund og anvender fænomenologiske metoder til at udvikle deres hermeneutiske teorier (Rosfort, 2019, p. 235). Fænomenologien har samtidig sine rødder i den hermeneutiske tradition og trækker på udforskning af forskellige temaer og begreber, der er udviklet gennem fortolkning af tekster f.eks. intention, mening og forståelse. På overfladen synes forskellen mellem de to filosofiske tilgange ukompliceret, idet der ofte skelnes meget klart mellem fænomenologien som værende studiet af fænomener og hermeneutikken som værende fortolkningen af tekst og sprog. Formålet med fænomenologi er derfor at kortlægge strukturer og dynamikker i præreflekterede oplevelser, mens hermeneutik behandler den reflekterede karakter af menneskelig oplevelse, som manifesteres i sprog og andre udtryk. Hvis man kigger nærmere, overlapper de to filosofiske traditioner dog også med hensyn til deres metodologiske, begrebsmæssige samt teoretiske grundlag. Således har samspillet ført til både en adskillelse af tilgangene i to forskellige filosofiske discipliner og til en kombination i form af en hermeneutisk-fænomenologi, som nærværende undersøgelse som nævnt vil trække på (Rosfort, 2019, p. 235f).

Den hermeneutiske-fænomenologi blev således udviklet som supplement til den fænomenologiske analyse, hvorved den reflekterende karakter i form af det historiske, kulturelle og etiske aspekt af selvet anerkendes samt inddrages (Rosfort, 2019, p. 237). Formålet med den hermeneutiske-fænomenologi er at tilgå andres oplevelser, refleksioner og fortolkninger, idet disse kan lede til bedre forståelse af menneskelige fænomener i konteksten. Ved at tilgå individet på denne måde, kan man få adgang til individets livsverden og betydningen af denne i forståelsen af vedkommendes oplevelser. For at arbejde hermeneutisk-fænomenologisk, skal man forholde sig reflektivt til sine egne forforståelser og eksisterende viden, da dette kan have indflydelse på den fortolkende proces (Bynum & Varpio, 2018, p. 252). Det ses tydeligt, hvordan denne pointe er hentet fra den hermeneutiske videnskabelige tradition, hvor forståelse og mening netop er resultatet af horisontsammensmeltning mellem egen og andres horisonter. På den måde ses kerneforholdet mellem fænomenologi og hermeneutik som samspillet mellem de fortolkende og oplevelsesmæssige aspekter af menneskelig oplevelse, hvor denne kan siges at være et

produkt af fortolkning. Det fortolkende aspekt af oplevelsen er betinget af den særegne individualitet, hvilket betyder, at to individer aldrig vil have en identisk oplevelse af det samme fænomen. På den måde skal menneskelig oplevelse ses som en bevidst og aktiv deltagelse i verden (Rosfort, 2019, p. 236).

Den hermeneutiske-fænomenologi har, som nævnt, dannet grundlaget for nærværende undersøgelse og udforskningen af vores problemformulering, og har ligeledes haft indflydelse på valget om at operere med en åben forståelse af elevtrivsel, hvor informanternes forståelse af fænomenet bliver det centrale. Dette da tilgangen giver mulighed for at opnå en dybere forståelse og indsigt i gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel gennem beskrivelse og fortolkning. I nærværende undersøgelse betyder dette, at vi i mødet med vores informanter vil forsøge at tilgå deres livsverden og oplevelser af elevtrivsel, som det umiddelbart fremtræder. Selvom informanterne udadtil kan "ligne" hinanden, idet de alle går på samme gymnasium og er tæt aldersmæssigt, er dette ikke ensbetydende med, at de vil have identiske oplevelser og forståelser af elevtrivsel. Derfor er det nødvendigt at se informanternes oplevelser som særegne, idet vi i nærværende undersøgelse forstår og fortolker den enkelte informants livsverden ud fra dets kontekst. Vi vil dermed forsøge at tilgå vores informanternes oplevelser så åbent som muligt, men samtidig med en bevidsthed om, at vores forforståelser er en nødvendig forudsætning i fortolkningen af det undersøgte fænomen. Dette da vi har erhvervet os en forståelseshorisont af elevtrivsel gennem den faglige viden, vi har tilegnet os gennem studiet, og jf. den viden vi har opnået gennem litteraturreviewet samt gennem vores egen livsverden. På den måde kan vi ikke adskille os selv fra fortolkningsprocessen, hvorfor vi bliver aktive deltagere i den meningsskabende aktivitet i samspillet med vores informanter. Vi vil gennem undersøgelsesprocessen forholde os refleksivt til disse forforståelser og vende tilbage til dette senere i diskussionen.

4.4. Gruppediskussion

Som det kom til udtryk i litteraturreviewet har kvalitative udforskninger af elevers egne perspektiver på elevtrivsel i gymnasiet hidtil sjældent været et forskningsfokus. Inden vi påbegyndte vores semistrukturerede, individuelle interviews, valgte vi derfor at udforske området yderligere i form af en gruppediskussion med en 1.g-klasse på et

gymnasium. Formålet med dette var at lade resultaterne inspirere den videre kvalitative undersøgelse, hvilket bidrog yderligere til udarbejdelse og rammesætning af vores interviewguide. På den måde kan intentionen bag gruppediskussionen også ses i overensstemmelse med specialets hermeneutisk-fænomenologiske ståsted, da hensigten var at udforske oplevelsen af elevtrivsel i gymnasiet gennem samtaler med elever. Samtidig fungerede det som en måde at skabe mere fortrolighed med feltet og dermed supplere vores eksisterende viden.

Gruppediskussionen foregik således, at eleverne i mindre grupper skulle udforme og diskutere sig frem til en liste over faktorer, som de oplevede havde indflydelse på deres elevtrivsel i gymnasiet. Ved at inddеле klassen i mindre grupper havde vi mulighed for at få forskellige bud på, hvordan en sådan liste kunne udforme sig. Vi understregede over for eleverne, at de måtte komme ind på alt, hvad de anså som væsentligt for deres trivsel, både inden og udenfor gymnasiet. Dette gjorde vi, da vi ønskede at have et helhedsorienteret blik på elevtrivselsbegrebet. En uddybende beskrivelse af opgaveformuleringen samt andre praktiske forhold findes i bilag 1. Det er værd at nævne, at denne gruppediskussion har paralleller til undersøgelsestilgangen ved fokusgrupper. Fokusgrupper er en uformel diskussion blandt udvalgte personer om specifikke emner og består ofte af ca. 6-10 personer. Derudover er fokusgrupper typisk kendetegnet ved en ikke-styrende interviewstil, hvor målet er at frembringe forskellige synspunkter om et emne. De kan derudover i nogle tilfælde fungere som eksplorative dataproduktioner eller som forstudier til f.eks. individuelle interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 173; Gibson & Riley, 2019, p.101; Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 205). Fokusgrupper kan ligeledes anvendes ud fra en realistisk videnskabsteoretisk ramme, hvor man forstår den viden, der produceres som faktiske autentiske data. På den måde vil det være indholdet i samtalerne, der vil være fokuspunktet i analysen fremfor interaktionsformerne som det blandt andet ses ved en socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk tilgang (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 167f). Ud fra dette kan man argumentere for, at der er flere ligheder mellem vores gruppediskussion og fokusgruppeinterviews i henhold til både tilgangen og formålet. Da data fra gruppediskussionen ikke vil behandles lige så udførligt som i et fokusgruppeinterview, har vi dog valgt at kalde det en gruppediskussion frem for et fokusgruppeinterview. Gruppediskussionen vil således fungere som en indledende øvelse og ikke som

specialets centrale metodiske tilgang. De udarbejdede lister og dermed resultaterne fra gruppediskussionen kan ses i nedenstående:

Gruppe 1:

- Venner/klassekammerater, familie og lærere (støtte)
- Søvn i forbindelse med skoledagene (udhvilet og engageret)
- Aktiviteter/sammenkomster uden for gymnasiet
- Fritidsinteresser (forebyggelse af ensomhed og fælles interesse blandt kammerater)
- Godt miljø i klassen
- Klassen og lærerens engagement
- God kommunikation blandt eleverne
- Tryghed i klassen

Gruppe 2:

- Fællesskab på tværs af klasserne
- Sociale arrangementer udenfor skoletid
- Godt socialt fællesskab med ALLE i klassen, der skal være plads til ALLE.
- Gode og engageret lærere.
- Variation af undervisningsmetoder (aktiv undervisning)
- God digital kultur (skriver og hjælper hinanden over sociale medier)
- Lektier og afleveringer samt mængden af undervisning
- Andre sociale relationer end ens klasse
- At alle kender til de sociale spilleregler
- Anerkender klassekammeraternes arbejde
- Godt fysisk miljø (renlighed, gode stole og borde m.m.)
- Gode forhold derhjemme, støttende og hjælpsomme forældre

Gruppe 3:

- Sociale arrangementer
- Sportslig aktivitet/bevægelse
- Familieforhold
- Søvn

- Mad og vand
- Udbytte i klassen (man skal føle, at man får noget ud af skolen)
- Man skal føle, man hører til
- Sammenhold i klassen
- Nære venner
- Perfekthedskulturen (man kan nemt føle sig for presset)

Som det kommer til udtryk i ovenstående, er der flere fællesnævner på tværs af de tre lister. Det er tydeligt, hvordan de sociale fællesskaber på gymnasiet er betydningsfulde i oplevelsen af trivsel, men også hvordan personlige og familiemæssige forhold spiller en rolle. Det ses derfor, at oplevelsen af elevtrivsel for disse gymnasieelever ikke blot påvirkes i gymnasiekonteksten, da forhold og faktorer uden for gymnasiet også tillægges værdi. Endvidere ses det, hvordan flere af de faktorer, som eleverne fremhævede, også er repræsenteret i vores litteraturreview. Der kan argumenteres for, at der kan være en vis fælles forståelse af elevtrivsel i en gymnasieklasse, hvorfor vi har været opmærksomme på, at gruppediskussionen kan afspejle en mere fællesorienteret forståelse af elevtrivsel frem for en personlig. Det vurderes dog fortsat, at denne forståelse af elevtrivsel har givet os et supplement til at udføre vores semistrukturerede, individuelle interviews, da gruppediskussionen har kastet lys over nogle centrale tematikker og perspektiver ud fra et elevperspektiv. På baggrund af resultaterne fra gruppediskussionen, og viden fra litteraturreviewet, udarbejdede vi vores interviewguide, som vil blive præsenteret i det følgende afsnit efter en generel præsentation af det kvalitative, semistrukturerede interview.

4.5. Det kvalitative, semistrukturerede interview

Der findes en række forskellige interviewformer som kan anvendes i det kvalitative forskningsinterview. I nærværende undersøgelse har vi valgt at gøre brug af det kvalitative, semistrukturerede interview til at udforske gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel. Det semistrukturerede interview er den mest anvendte interviewform indenfor fænomenologisk forskning, hvor man gennem denne forsøger at forstå temaer fra hverdagslivet baseret på informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 49; Langdridge, 2007, p. 65). Interviewet kan ligne en hverdagssamtale, men har et professionelt formål, hvor informantens beskrivelser anvendes i fortolkningen af de beskrevne fænomener (Kvale & Brinkmann, 2015, p.

49). Vores semistrukturerede interviews blev udført på baggrund af en interviewguide, hvilket gav os mulighed for at balancere mellem konsistens og fleksibilitet. Konsistensen blev fastholdt gennem brugen af vores interviewguide, hvor vi tematisk rammesatte interviewet. Samtidig blev der gjort plads til, at informanterne frit kunne besvare spørgsmålene, hvilket gav fleksibilitet til at udforske og forfølge informanternes beskrivelser samt at samle op på væsentlige og interessante tematikker (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 44; Langdridge, 2007, p. 65; Siobhan & Hugh-Jones, 2019, p. 123). Derudover er det væsentligt at pointere, at vi grundet COVID-19 udførte vores interviews online, hvilket vil blive berørt i det følgende afsnit.

4.5.1. Online interviews

I nærværende speciale har vi, som tidligere nævnt, anvendt semistrukturerede interviews som undersøgelsesmetode. Det er dog værd at overveje, at vi grundet COVID-19-pandemien har været nødsaget til at foretage disse interviews over den online platform, Microsoft Teams. Dette da det kan antages, at der kan være både fordele og ulemper tilknyttet online interviews, som er relevante at have for øje i undersøgelsen.

Fordelene ved at foretage online interviews er blandt andet, at der vil være større mulighed for at finde deltagere til undersøgelser, idet informanterne ikke behøver at møde op fysisk på en specifik lokation. Det kan dermed betyde, at individer, der normalt ikke ville deltage i et interview grundet bestemte omstændigheder, ikke længere udelukkes fra deltagelse (Janghorban et al., 2014, p. 1). I vores tilfælde gjorde online interviews det muligt for os at indsamle empiri til nærværende undersøgelse, på trods af, at uddannelsesinstitutionerne var lukket ned. Samtidig kan man dog argumentere for, at der også kan være problemer forbundet med online interviews, idet der kan være en større risiko for distraktioner i deltagernes miljø (Janghorban et al., 2014, p. 1). Dette blev f.eks. tydeligt under et af vores interviews, hvor informantens telefon i starten af interviewet blev ved med at ringe. Derudover sad en anden informant i et offentligt rum på gymnasiet, hvor hun jævnligt hilste på andre elever, der kom forbi. Endvidere kan det diskuteres, hvorvidt man kan anvende online interviews som et passende alternativ til fysiske interviews. Da man gennem online interviews anvender et webcam, og derfor både kan se og høre individet, som hvis det

var fysisk, kan der argumenteres for, at det kan være et passende alternativ. Dog kan det alligevel være problematisk, idet man ikke kan se hele individet, som man sidder overfor, hvorfor der kan være en risiko for, at man som interviewer ikke på tilstrækkelig vis kan opfange informantens kropssprog (Janghorban et al., 2014, p. 1). Derved kan der være en risiko for, at en del af den non-verbale interaktion går tabt, hvilket kan betyde, at det kan være svært at vurdere helheden. Dette kan også sættes i relation til vores gruppediskussion, hvor det ikke var muligt at observere deltagernes nonverbale interaktioner, idet størstedelen ikke havde deres webcam tændt. Samtidig kan man dog argumentere for, at dette ikke har haft den store indvirkning på gruppediskussionen, idet formålet med denne blot var at skabe fortrolighed med undersøgelsesområdet. Yderligere kan der også opstå problemer med internetforbindelsen under online interviews, hvorfor interviewet kan blive forstyrret. Dette var dog ikke tilfældet ved vores interviews. Udover alle de nævnte fordele og ulemper, så kan der også være nogle etiske overvejelser, som vi tidligere har gennemgået i metodeafsnittet. I relation til online interview har vi overvejet, hvorvidt der kan være problematikker forbundet med, at vi har anvendt Microsoft Teams til at foretage disse. Dette da informanterne kan have oplyst personfølsomme oplysninger under deres interviews, som er blevet optaget i Microsoft Teams. Vi har dog tilgået programmet gennem Aalborg Universitets server, hvorfor det har foregået på en forsvarlig og sikker måde. I henhold til GDPR-lovgivningen (Databeskyttelsesloven, 2018) har vi også oplyst vores informanter om, at deres optagelser vil blive gemt forsvarligt og på en sikret server, samt at optagelserne vil blive slettet efter bedømmelse af nærværende speciale.

4.5.2. Interviewguide

Brinkmann og Tanggaard (2020, p. 43) påpeger, at de bedste interviews laves af interviewere, der har en bred forhåndsviden inden for det undersøgte emne, idet det gør dem i stand til at stille de bedste og mest relevante spørgsmål. I tråd med vores hermeneutisk-fænomenologiske ståsted foretog vi, som nævnt, et litteraturreview samt en gruppediskussion med en gymnasieklasse for at kvalificere vores undersøgelse. Denne orientering i feltet skabte nogle relevante opmærksomhedspunkter og hjalp os med at rammesætte vores interviewguide. Samtidig gjorde det os i stand til at forholde

os reflekteret til vores egne forudantagelser i den konkrete interaktion med informanterne.

I udarbejdelsen af vores interviewguide blev vores interviewspørgsmål guidet af et forskningsmæssigt ønske om at undersøge gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel. På baggrund heraf valgte vi at strukturere interviewguiden således, at spørgsmålene i den første halvdel af interviewet var åbne og brede, mens de i den anden halvdel var mere målrettet og afsøgende (se bilag 2). Den første halvdel af interviewet gav derfor plads til en nysgerrig udforskning af informanternes umiddelbare forståelser og oplevelse af elevtrivsel, hvor vi spurgte ind til nuancer og dynamikker i disse. På den måde lod vi definitionen af elevtrivselsbegrebet være op til informanten og forfulgte de beskrivelser og forhold, som den enkelte var mest optaget af. I anden halvdel af interviewet var spørgsmålene mere tematisk guidet, hvor vi forsøgte at udforske de temaer, som vi var kommet frem til gennem litteraturreviewet og gruppediskussionen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p. 47). I denne del kunne informanterne derfor blive præsenteret for andre opfattelser af elevtrivsel, idet vi havde en antagelse om, at dette kunne bringe nogle nye refleksioner op. Dette hænger dels sammen med, at man kan overveje, hvorvidt unge i denne aldersgruppe har en afklaret og verbaliseret forståelse af elevtrivsel. Hvis det antages, at gymnasieelever ikke er bevidste om alle de faktorer, der kan have betydning for deres elevtrivsel, kan der være grund til at spørge ind til disse for at vurdere, om de betyder noget. Denne argumentation ligger i tråd med Soutter et al.'s (2014, p. 497) pointe om, at grundet opmærksomhed i medier er det sandsynligt, at studerende er udstyret med en grundlæggende fornemmelse for, hvad trivsel er. Dog kan det være vanskeligt for dem at artikulere denne viden, da trivsel er et abstrakt begreb, som der ikke findes en entydig definition af. Med afsæt i dette blev det vurderet, at strukturen i interviewguiden gav mulighed for at indfange nogle interessante perspektiver på gymnasieelevers forståelser af elevtrivsel. Endvidere har vi gjort os nogle overvejelser i forbindelse med rekruttering af informanter, hvilket præsenteres i det følgende.

4.6. Informanter

Inden indsamlingen af interviewdata er det relevant at gøre sig nogle overvejelser om rekruttering. Dette kan f.eks. være overvejelser om, hvor mange informanter man vil

inddrage samt hvilken informantgruppe, der er passende til det specifikke forskningsspørgsmål (Siobhan & Hugh-Jones, 2019, p. 131). Da vi var interesseret i almene gymnasieelevers perspektiver på elevtrivsel, fandt vi det relevant at inddrage informanter fra alle årgange på gymnasiet. Vi var samtidig opmærksomme på eventuelle bias, da den aktuelle situation med COVID-19-pandemien kan påvirke deres forståelse af elevtrivsel. Dette var særligt relevant i forhold til vores informanter fra 1.g og 2.g, da de stort set ikke har gået i gymnasiet uden at være påvirket af COVID-19-pandemien. Denne overvejelse vil yderligere blive behandlet i afsnit 8.3.1.2. *Undersøgelsens validitet i forhold til COVID-19-pandemien.* Rekrutteringen af informanter foregik ved, at vi, efter aftale med et større dansk gymnasium, sendte en mail ud på skolens intranet, hvor vi søgte informanter og informerede om undersøgelsen og dens formål. Vi fik i alt seks informanter, herunder fem kvinder og en mand, hvilket blev vurderet passende i henhold til specialets analytiske tilgang. Informanterne var i aldersgruppen 17-19 år, hvoraf to gik i 3.g, tre i 2.g og en enkelt gik i 1.g. Alle interviews foregik over Microsoft Teams og blev lyd- og videooptaget, og informanterne fik tilsendt et gavekort til kaffe og kage som tak for deres deltagelse.

4.7. Etik

Da interviewet som metode kan komme tæt på informantens personlige liv, har det været vigtigt for os at gøre os etiske overvejelser gennem hele undersøgelsesprocessen (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 107). Inden påbegyndelsen af vores gruppediskussion og interviews blev informanterne gennem en briefing informeret om undersøgelsens formål og procedure, samt hvad deres deltagelse kunne bidrage med. Herefter samtykkede informanterne både mundtligt og skriftligt til deltagelse. Indhentning af samtykke fra informanterne er centralt i kvalitativ forskning, idet man som undersøger skal sikre, at deltagerne er fuldt informeret om forskningsproceduren, og at de giver deres samtykke til at deltage i forskningen, inden dataindsamlingen finder sted (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 116f; Willig, 2013, p. 96f). Vi var bevidste om, at samtykke ikke blot bør ses som én enkelt handling, men som en løbende forhandlingsproces (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 116; King, 2019, p. 50ff). Carla Willig (2013, p. 96) understreger i den forbindelse, at forskeren skal sikre, at deltageren føler sig fri til at trække sit samtykke tilbage uden frygt for at blive straffet. Dette gjorde vi ved at informere vores informanter om, at de til enhver tid havde ret til at stoppe interviewet,

undlade at svare på spørgsmål samt kontakte os efter interviewet, hvis de havde fortrudt. Endvidere blev det understreget, at deres deltagelse ville blive behandlet fortroligt gennem en anonymisering af personhenførbare oplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 117; Willig, 2013, p. 97). Dette var særligt centralt, da specialet efter endt eksamination ville blive udgivet og offentliggjort, hvilket informanterne også blev informeret om.

Vi fandt det yderligere relevant at overveje mulige konsekvenser for informanterne ved deres deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 118; King, 2019, p. 52). At blive interviewet involverer selvrefleksion, hvilket sandsynligvis stimulerer tanker og følelser hos informanten, som vedkommende måske ikke har oplevet før. Selvom dette kan have positive virkninger, er det også muligt, at det kan påvirke informanten på en måde, hvor det føles enten ubehageligt eller grænseoverskridende. For eksempel kan det at bede informanten om at huske begivenheder føre til tanker, som han eller hun hellere ville have været foruden. Det kan gøre, at informanten føler sig tvunget til at skulle forholde sig til disse tanker og følelser. På den måde kan man sige, at deltagelse i interviews kan medføre refleksioner hos informanten, som ikke nødvendigvis er positive (Willig, 2013, p.324f). I den forbindelse var vi bevidste om, at emnet elevtrivsel for nogle kan være et følsomt emne, som potentielt kan vække uønskede tanker eller følelser. Både ved interviews og gruppediskussionen tydeliggjorde vi derfor, at de til enhver tid måtte undlade at besvare et spørgsmål eller bede om en pause. Derudover påpegede vi i vores debriefing, at de altid måtte kontakte os, hvis samtalen havde igangsatte tanker hos dem, som de gerne ville drøfte med nogen. I forlængelse heraf fremhæver Willig (2013, p. 96f), at undersøgeren altid bør beskytte sine deltagere mod enhver skade eller tab, hvorfor han eller hun, til enhver tid, bør sigte efter at bevare deltagernes psykologiske velbefindende og værdighed. I den forbindelse påpeger Kvale og Brinkmann (2015, pp. 106, 118), at samfundsforskning skal tjene menneskelige og videnskabelige interesser, idet denne viden skal bruges til at fremme menneskelig velfærd. Udover de negative konsekvenser ved deltagelse har vi, i nærværende undersøgelse, samtidig overvejet, hvilke fordele informanternes deltagelse kan have. Vi ønsker, at vi med nærværende undersøgelse kan være med til at udlede ny, pragmatisk viden om gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel, hvorfor deltagelsen i sidste ende potentielt kan være til gavn for det generelle arbejde med elevtrivsel på gymnasier. Derudover giver undersøgelsen mulighed for, at

gymnasieelever kan få “en stemme” i forhold til, hvad trivsel i gymnasiet er ud fra et elevperspektiv. Vi er desuden opmærksomme på, at etiske spørgsmål og bekymringer ikke kun behandles og ”løses” som et led i planlægningen af en undersøgelse, men at disse etiske dilemmaer også opstår undervejs i forskningsprocessen (Willig, 2013, p. 98). Derfor vil vi løbende forholde os til disse etiske retningslinjer i udarbejdelsen af vores speciale.

4.8. Interpretative Phenomenological Analysis

Efter at have udført og transskriberet vores semistrukturerede interviews (se bilag 3-8), påbegyndte vi analysen, hvor Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) indgik som specialets analysemetode. IPA har rødder i et fænomenologisk-hermeneutisk perspektiv og har til formål at undersøge, hvordan individer oplever og skaber mening med et specifikt fænomen. Tilgangen er induktiv og fænomenologisk, idet der fokuseres på en detaljeret udforskning af informantens livsverden, samt hvilken betydning den særegne oplevelse har for den enkelte (Langdridge, 2007, pp. 86, 107f, 125; Shaw, 2019, p. 208; Smith & Osborn, 2008, p. 53). Samtidig betones det hermeneutiske ophav gennem anerkendelse af forskerens dynamiske og aktive rolle i analyseprocessen. Dette tydeliggøres gennem brugen af *dobbelthermeneutik*, hvor forskeren forsøger at fortolke og skabe mening med informantens fortolkninger af deres livsverden (Langdridge, 2007, p. 107.108; Shaw, 2019, p. 187; Smith & Osborn, 2008, p. 53). Undersøgelsesmetoden i IPA er ideografisk med mindre, homogene samples med 4-6 informanter, hvilket står i modsætning til en nomotetisk tilgang, hvor analysen typisk foretages på gruppe- eller befolkningsniveau (Langdridge, 2007, p. 110; Smith & Osborn, 2008, p. 56). Metoden er hermed relevant for nærværende undersøgelse, idet vi ønsker at gå i dybden med gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel fremfor at udlede mere generelle konklusioner om elevtrivsel blandt gymnasieelever. Den ideografiske tilgang giver ligeledes mulighed for, at vi kan undersøge variation og kompleksitet i oplevelsen af, hvad elevtrivsel vil sige for den enkelte.

Analyste strategien i IPA indebærer en tematisk analyse, der tager udgangspunkt i fire faser. Det første trin består af at læse og genlæse transskriptionerne, hvor der tilskrives deskriptive resumeer af, hvad informanten har sagt i højre margin. Formålet med dette

er en fænomenologisk kodning, hvor tekstens semantiske mening afdækkes. For at øge sandsynligheden for at tekstens mening indfanges, kan dette trin gentages. Dette vil vi forsøge at imødekomme ved, at vi er fire personer, der læser og genlæser samme tekst. Dernæst identificeres temaer i venstre margin. Disse må gerne afspejle en bredere mening og være af mere fortolkende og faglig karakter. I det tredje trin opstilles temaerne adskilt i kronologisk rækkefølge og der identificeres mønstre på tværs af temaerne. Dette skaber udgangspunktet for det fjerde trin, hvor temaerne opstilles i en sammenhængende orden og kontekstualiseres i form af tilknytning til citater (Langdridge, 2007, p. 111; Shaw, 2019, p.191). I nærværende undersøgelse vil disse fire trin blive udført på hvert enkelt interview før de sammenlignes (Smith & Osborn, 2008, p. 74). Denne tematiske analysetilgang blev vurderet relevant, idet den er drevet af empiri og gav mulighed for at identificere fælles temaer om elevtrivsel i gymnasiet, der blev udarbejdet med afsæt i gymnasieelevers egne perspektiver og oplevelser.

4.9. Delkonklusion

I dette afsnit har vi præsenteret nærværende undersøgelses metodologiske samt metodiske ståsted. Som nævnt vil den hermeneutiske-fænomenologiske tilgang danne grundlag for udforskningen af elevtrivsel, da dette giver os mulighed for at indfange vores informanternes forståelse af fænomenet. Ønsket er dermed at få adgang til den enkelte informants livsverden og betydningen af denne i forståelsen af deres oplevelser. I den forbindelse bestræber vi os på at forstå og fortolke den enkelte informants perspektiver på elevtrivsel. Med dette videnskabsteoretiske ståsted vil vi tilgå fænomenet så åbent som muligt i udforskningen af informanternes oplevelser, men samtidig er vi opmærksomme på, at vores forforståelser vil være en forudsætning i fortolkningen af fænomenet. Som nævnt i ovenstående afsnit har vi udført en gruppediskussion med en gymnasieklasse inden påbegyndelsen af vores kvalitative semistrukturerede interviews. Dette blev gjort med henblik på at supplere vores eksisterende viden på feltet, hvorfor dette også blev brugt som inspirationskilde til udarbejdelsen af vores interviewguide, som ligeledes blev præsenteret i ovenstående afsnit. Ydermere har vi gjort os nogle etiske overvejelser omkring informanternes deltagelse samt gennemgået nogle overvejelser i relation til online interviews. Slutteligt blev vores analysemetode, IPA, fremhævet, og det blev skitseret, hvordan denne vil anvendes til at identificere fælles temaer omhandlende elevtrivsel ud fra

informanternes beskrivelser og perspektiver på fænomenet, hvilket vil udfoldes i det følgende.

5. Analyse

Det følgende afsnit vil indledningsvist bestå af en beskrivelse af vores seks informanter, efterfulgt af en analyse og fortolkning af specialets empiri. Analysen vil bestå af fem hovedtemaer samt nogle undertemaer, som vi er kommet frem til gennem vores hermeneutisk-fænomenologiske tilgang og IPA. Det er væsentligt at pointere, at på trods af denne temaopdeling vil der forekomme overlap, idet mange af disse temaer samt dynamikker relaterer sig til hinanden. Temaerne vil behandles kronologisk, som de fremgår nedenfor:

- Elevtrivsel som særegen
- Tilhørsforhold
 - Humør
 - Tryghed
- Målsætning og mestring
- Ansvar
- Balance mellem gymnasie- og fritidsliv

Grundet undersøgelsens induktive tilgang vil empirien først præsenteres deskriptivt gennem IPA, hvorefter vi vil foretage en teoretisk udfoldelse samt diskutere denne i relation til den eksisterende forskning. Afslutningsvist vil afsnittet indeholde en sammenfatning af analysen, hvilket vil lede ud i en foreløbig definition af elevtrivsel som procesbegreb.

5.1. Informantbeskrivelse

I det følgende vil specialets seks informanter blive præsenteret. Denne præsentation vil indeholde en kort beskrivelse af informanterne samt deres umiddelbare forståelse af elevtrivsel, hvilket de blev spurgt ind til som noget af det første i interviewet.

Vores første informant, *Alex*, er 18 år gammel og går i 2.g i en idrætsklasse. Han beskrev sig selv som “kæmpe ekstrovert” og som en, der ikke har de store problemer i livet. Han er professionel sportsudøver og bruger derfor meget af sin tid på at træne. Alex har en Team-Danmark kontrakt, som gør det muligt at træne i skoletiden og få udskudt sine afleveringsfrister. Alex har desuden været udsat for mobning i

folkeskolen. Hans umiddelbare forståelse af elevtrivsel var, at alle skal have det godt i den klasse, de går i.

Specialets anden informant, *Clara*, går i 1.g og er 17 år gammel. Hun går på en bioteknologisk studieretning og beskrev sig selv som aktiv, tilbageholdende, hjælpsom og genert. Clara har boet i et andet europæisk land i flere år, før hun flyttede til Danmark med sine forældre. Da Clara går i 1.g, har hun udelukkende gået i gymnasiet under COVID-19-pandemien, hvorfor hun stort set kun har haft online undervisning. Claras umiddelbare forståelse af elevtrivsel var, at man skal have et godt tilhørsforhold til sin klasse, både fagligt og socialt, hvor man oplever at have venner og føle sig tryk til at deltage i undervisningen.

Vores tredje informant, *Emma*, er 17 år gammel og går i 2.g på en humanistisk studieretning. Hun beskrev sig selv som meget aktiv, og som en der tilbringer meget tid med venner. Emma fortalte desuden, at hun har to vennegrupper, en på skolen og en udenfor skolen, og at hun udelukkende deler det personlige med vennerne udenfor gymnasiet. Emmas umiddelbare forståelse af elevtrivsel var, at alle skal have det godt, at man er motiveret og engageret for at gå i skole, og at man har nogle gode venner.

Specialets fjerde informant, *Nanna*, er 19 år og går i 3.g på en humanistisk studieretning. Hun beskrev sig selv som en 12-talspige, udadvendt, aktiv og kan godt lide, at folk omkring hende er glade. Nanna går meget op i sin sport, som hun dyrker i fritiden, og hun har et mål om at blive professionel indenfor sin sportsgren. Hendes umiddelbare forståelse af elevtrivsel var, at det både indebærer et socialt aspekt i form af de venskaber, som man har, samt et fagligt aspekt i form af et trygt og engageret læringsmiljø.

Sofie er 19 år gammel og går i 3.g i en klasse med musik på højniveau. Hun fortalte, at hun spiller og skriver meget musik, og at hun er aktiv og går op i billedkunst og teater i sin fritid. Sofies umiddelbare forståelse af elevtrivsel indebar, at man skal være glad for at komme/gå i skole, hvor særligt tilfredshed med klassekammerater, lærere og skolen generelt spillede en rolle.

Trine går i 2.g og er 17 år gammel. Hun beskrev sig selv som meget udadvendt, målrettet, glad og social. Trine går meget op i sin skolegang, idet hun har et mål om at komme ind på en specifik videregående uddannelse. Hendes umiddelbare forståelse af elevtrivsel var, at det både indebærer noget socialt og fagligt, hvorfor det for hende omhandler hele miljøet på gymnasiet. Derudover lægger Trine særligt vægt på, at hendes elevtrivsel er præget af de tilhørsforhold, hun oplever i gymnasiet.

5.2. Elevtrivsel som særegen

En central pointe i empirien var, at samtlige informanter udtrykte, at de forstod elevtrivsel som særegen og personafhængig. Dette tema er dermed også væsentligt at have for øje i de efterfølgende temaer, idet den enkeltes personlige oplevelser og erfaringer altid vil have betydning for forståelsen af elevtrivsel. Elevtrivsel som særegen kom blandt andet til udtryk i måden, hvorpå informanterne beskrev deres oplevelser med de årlige trivselsmålinger, som gymnasierne er pålagt at foretage af staten. Det er i den forbindelse relevant at påpege, at vi har valgt at inddrage deres refleksioner over trivselsmålingerne, da disse bidrager med nogle perspektiver, som er væsentlige for, hvordan de forstår elevtrivsel. Det medtages derfor ikke for at blive klogere på, hvordan eller hvorvidt man kan måle trivsel, men snarere fordi at det siger noget om deres forståelse af elevtrivsel.

Informanterne Emma og Nanna beskrev deres oplevelse med trivselsmålingerne på følgende måde:

(...) jeg tror også, at de der ja/nej spørgsmål eller hvis man vurderer, hvordan man har det i forhold til noget andet, at de passer bare ikke rigtigt ind på alle personer som individer, og nogle trives ved andre ting end andre, så du kan ikke bare sige ”hvor tit er du glad i skolen?” (...) Hvis du er meget glad, så trives du meget (...) Det var sådan noget med ”hvor meget gør du ud af din skole?” og sådan. Jeg tror også, at der var en af dem, der hed sådan noget, hvor meget man lavede lektier (...) jeg synes, at de her spørgsmål, der er mange af dem, de fortæller ikke noget om, hvordan jeg trives overhovedet. Det er der jo nogle af dem, der gør, men det er jo også forskelligt, hvad der får folk til at trives (Emma, bilag 5, ll. 568-573; 583-589).

Også fordi, at så har vi gennemgået de her spørgeskemaer, og så har der været for eksempel 80%, der har sagt, at de ikke har oplevet mobning, eller at de har det godt i klassen, og så er der måske en eller to personer, der har sagt, at de har det dårligt, og så ved jeg ikke om vores lærer bare (...), men så er hun bare sådan lidt ”det er rigtigt positivt” og ikke tager fat i den der en eller to personer, som så sagde, at vi har det ikke godt (...) (Nanna, bilag 6, ll. 538-544).

Både Emma og Nanna udtrykker, hvordan de årlige trivselsmålinger ikke nødvendigvis tager hensyn til den enkelte elevs individuelle situation. Emma påpeger blandt andet, at det er forskelligt, hvad der er væsentligt for den enkeltes trivsel, og at spørgsmålene i trivselsmålingerne ikke nødvendigvis siger noget om hendes elevtrivsel. Nanna beskriver endvidere, at trivselsmålingerne ikke tager hensyn til den enkelte elev, men rettere bruges på et mere overordnet plan. På baggrund af dette kan der argumenteres for, at deres forståelse af elevtrivsel er præget af en antagelse om, at den enkeltes situation altid vil have betydning for, hvordan man trives, samt hvad der bidrager til trivslen. Derfor mente Trine også, at det i praksis er vigtigt at have øje for den enkeltes situation og oplevelse, hvorfor det for hende er centralt, at alle elever føler sig set og hørt:

Det er dem, som er med i elevrådet, som får noget at sige. Altså der synes jeg godt, at man kunne gå rundt til klasserne, så alle som for eksempel ikke har tid til at være med i elevrådet, og der er jo også begrænset pladser, alle bliver jo ikke hørt – det er jo kun dem, som så kommer med. Man kunne godt få et bredere omfang af, hvem der får lov til at sige noget, så alle bliver hørt. (...) jeg føler bare, at det er meget vigtigt, at man føler sig hørt også på gymnasiet (Trine, bilag 8, ll. 850-855; 865-866)

Med udgangspunkt i dette citat kan man argumentere for, at det er vigtigt at have det særegne for øje, idet man herigennem kan indfange nuancerne i de enkelte elevers forståelser af elevtrivsel. Dette da det kan antages, at bestemte forståelser og perspektiver går tabt, hvis elevrådet kun repræsenterer en procentdel af eleverne på

gymnasiet. Man kan forestille sig, at hvis elevrådet kun beskæftiger sig med udvalgte problemstillinger, så kan der være en risiko for, at den enkeltes ønsker og perspektiver på trivsel ikke imødekommes. I forbindelse med dette pegede flere informanter på, at det kan være svært at måle elevtrivsel:

Kan man måle det. Det ved jeg faktisk ikke. Det er fandme et interessant spørgsmål (...) jeg synes ikke, at man skal stoppe med at lave de her undersøgelser, fordi det giver et eller andet billede på en eller anden måde (...) Dog tror jeg også, at der er mange, mig selv deriblandt, der kan føle sig reduceret til ehmm et ja og nej spørgsmål i sådan nogle trivselsundersøgelser. Eller sådan et tal på har du det godt fra 1-10. Det kan også føles spøjst at lade sig selv blive en del af sådan en graf (Sofie, bilag 7, ll. 467-477).

Så jeg synes at sige, om / Altså, hvor man ligger henne på en skala, det kan ikke sige så meget om den enkelte person (...) Øhm, altså det ved jeg ikke. Individuelle spørgsmål i hvert fald med nogle / Hvis det var fordi, at andre skulle kunne vurdere, om man trives ud fra spørgsmålene, så skulle der være nogle svar, hvor man kunne uddybe sig. Hvorhenne på skalaen skal en person så ligge for at trives? Det er jo også forskelligt (Emma, bilag 5, ll. 589-591; 597-603).

Både Sofie og Emma påpeger, hvordan der kan være en tendens til at reducere den enkeltes elevtrivsel til et tal på en skala. De beskriver begge, hvordan elevtrivsel er noget individuelt, idet der kan være forskellige forhold, der har betydning for, om man trives. I forlængelse af dette gav Alex et eksempel på, hvordan hans forståelse af elevtrivsel også var præget af oplevelser fra hans fortid:

(...) hvis man kan snakke om, at efterskoler de ændrer en, så kan man i hvert fald snakke om, at de har ændret mig fuldstændig. Fordi det der mobbeoffer, vil jeg næsten kalde det, det lagde jeg lidt bag mig (...) Det har gjort mig til den jeg er til at starte med, men det har så også gjort, at jeg kan komme videre fra det (...) Ja, det (red: elevtrivsel) handler rigtig meget om, hvem man er. Og det ligger jo også tilbage til, at man kan jo vælge at sige, at elevtrivsel for en, det er, når man er sig selv (...) Hvor jeg i starten af min efterskoleophold

var mere til at være alene og rigtig introvert til, at jeg nu er kæmpe ekstrovert og snakker med alt og alle, der vil høre på mig (Alex, bilag 3, ll. 475-480; 521-528).

På denne måde skal elevtrivsel, ifølge Alex, også ses i lyset af, hvem man er som person, og hvad man har erfaret og oplevet i sit liv, da dette har bidraget til at forme ens forståelse af, hvad elevtrivsel er. Alex påpegede f.eks., hvordan det sociale var afgørende for hans elevtrivsel, og at det var vigtigt for ham, at andre i klassen ikke havde det dårligt. Der kan argumenteres for, at denne forståelse af elevtrivsel til dels kan ses i lyset af hans tidligere erfaringer, hvor han selv har oplevet at have det dårligt og være ekskluderet. Når elevtrivslen er præget af ens erfaringer og oplevelser, kan der argumenteres for, at denne også kan ændre sig over tid. Dermed kan det antages, at forståelsen af elevtrivsel vil være dynamisk frem for konstant, hvorfor det også vil være svært at indfange elevtrivsel baseret på standardiserede spørgsmål, da det ikke er sikkert, at det er de samme trivselsfaktorer, der har betydning for alle.

På baggrund af ovenstående kom det til udtryk, at informanterne havde en opfattelse af elevtrivsel som særegen, idet de udtrykte, at oplevelsen af elevtrivsel vil variere afhængigt af det enkelte individ. I forbindelse hermed påpegede informanterne, at de anså det som problematisk at måle elevtrivsel, f.eks. gennem trivselsmålinger, da de havde en oplevelse af, at disse standardiserede mål ikke tog højde for den individuelle livskontekst.

5.3. Tilhørsforhold

På baggrund af informanternes udtalelser vurderes tilhørsforhold ligeledes som et væsentligt hovedtema, hvorfor dette afsnit vil behandle, hvilken betydning tilhørsforhold har for informanternes forståelse af elevtrivsel i gymnasiet. Det vil i den forbindelse belyses, hvordan oplevelsen af tilhørsforhold kan komme til udtryk på forskellige måder i gymnasiekonteksten gennem den enkeltes deltagelse i forskellige typer af fællesskaber. Dette hovedtema vil ydermere bestå af to undertemaer; *tryghed* og *humør*, som hver især vil bidrage til at udfolde forståelsen af hovedtemaet tilhørsforhold.

Samtlige informanter pegede på socialt samvær og tilhørsforhold i gymnasiet som væsentlig for deres elevtrivsel: "Det sociale liv på gymnasiet er altafgørende for, hvordan eleverne trives" (Alex, bilag 3, ll. 603-604). Alex beskrev endvidere, hvad fællesskab og sammenhold betød for hans oplevelse af tilhørsforhold, og hvordan dette udspillede sig i hans klasse:

Der er rigtig stor forskel på, hvordan vi agerer i forhold til hinanden i idrætsskolen, og hvordan andre agerer overfor os, og hvordan vi bliver nødt til at agere med det (...) Jeg bliver nødt til at køre til København en gang om måneden, og det går jo udover min skoletid. Så derfor har vi nogle, vi kan skrive til for at få noter. Der har vi optaget sådan et system, så vi kan altid hænge på hinanden for at få hjælp. Og det er også det, der gør, at vi allesammen trives og kommer gennem skoletiden. Det her med at vi kan skrive til hinanden, og så får vi hjælp (Alex, bilag 3, ll. 178-188).

(...) vores introtur den var faktisk også rigtig fin, hvis man kan tage det som eksempel. Det var et par måneder inde i vores gymnasietid i 1.g. Der tog vi / der skulle vi cykle fra skolen op til en idrætshøjskole, hvor at vi alle sammen cyklede sammen. Og så kom vi ligesom / så blev vi sat ind i sådan nogle grupper, som vi skulle cykle sammen med. Men ehm, men idrætsskolen der er jo rigtig meget holdspillere, også selvom jeg ikke er holdspiller, så ehm der var nogle hvor de lige ventede lidt, og så kørte man jo en stor gruppe sammen. Og det giver jo også bare et helt unikt sammenhold med at man venter på hinanden og man bakker hinanden op. Min cykel den gik for eksempel i stykker mellem i det hele. Så der skiftes vi til at løbe, og så var der nogle der lige cyklede og så bar vi hinandens ting (Alex, bilag 3, ll. 119-130).

Alex beskriver, at der i hans klasse udspiller sig en bestemt klassesdynamik, hvor man hjælper hinanden fagligt ved blandt andet at udveksle noter. Dermed kan det antages, at der er tale om et afhængighedsforhold i den pågældende klasse, hvor det forventes, at man hjælper hinanden. Denne gensidige afhængighed kan ud fra Alex' perspektiv anses som positivt for hans elevtrivsel, idet han oplever, at det styrker fællesskabet og trivslen i klassen. Med afsæt heri kan man argumentere for, at der i den pågældende

klasse udspiller sig et forholdsvist forpligtende fællesskab. Støtte fra klassekammeraterne og oplevelse af fællesskab kom ikke kun til udtryk ved det faglige, men også i henhold til det sociale, jf. cykelturen til idrætshøjskolen, hvilket for Alex gav et unikt sammenhold. Et lignende fællesskab blev på anden vis beskrevet af informanten Emma. Hun udtrykte, hvordan særligt venskaberne i gymnasieklassen var væsentlige for oplevelsen af at trives i gymnasiet, da det gav en følelse af at være inkluderet i klassen:

(...) fællesskaber det betyder virkelig meget i gymnasiet. Du ved, det er virkelig det der med, du ved, at vi har hinanden, og der er det også bare vigtigt, at alle er med. Og det giver også bare god trivsel, når folk de har det godt (Emma, bilag 5, ll. 252-255).

For Emma er det vigtigt, at man har tillid til hinanden og er opmærksom på hinandens trivsel. Hun beskriver, at det er vigtigt, at alle har det godt for, at trivslen i klassen er god, hvorfor den enkeltes trivsel også er betinget af andres velbefindende. Dette kan forstås som et solidarisk fællesskab med en lignende gensidig afhængighed, som vi så hos Alex, idet der er en forpligtigelse overfor ens klassekammerater. Derudover pegede flere informanter på, hvordan studie- og opstartsture, fester og andre større arrangementer kunne bidrage til en oplevelse af tilhørsforhold, da dette skabte et bedre fællesskab både i og på tværs af klasser. Dette berørte både Sofie og Alex:

Jamen det (red: hytteturen) gør, at når man kommer i skole, så er det ikke bare ens egen klasse, man kan satse på at have en eller anden god interaktion med, men man kan satse på, at sådan alle omkring en / det der med, at man kan føle, at man har noget at gøre med næsten alle, man ser. Det synes jeg er sådan en varmende følelse, at man ikke føler, man skal begrænse sig til en klasse, men at man kan kigge ud på hele gangen, eller hvad ved jeg, og have det fedt med dem alle sammen. Jeg tror, at jo tættere man kommer på sådan en efterskolefølelse, jo federe bliver det lidt (Sofie, bilag 7, ll. 158-166).

Vi kan sige før vores studietur her i 2.g, der følte jeg ikke sådan rigtig, at jeg passede helt ind i klassen. Ehm, jeg holdt mig lidt for mig selv og var lidt indelukket, men så kom vi på studietur, og så fik vi ligesom et andet bånd i

forhold til, at vi var sammen i et ikke skolerelateret perspektiv (mmm), hvor vi ligesom lærte hinanden lidt bedre at kende og kom lidt mere under skindet på hinanden og ligesom var sammen der. Der lærte man rigtig mange at kende, og det var egentlig rigtig godt for ligesom at få mig selv til at åbne mig op for andre og trives bedre (Alex, bilag 3, ll. 71-78).

Sofie og Alex giver hermed udtryk for, hvordan disse fællesskaber kan være anledning til at opbygge fællesskaber og sociale relationer. Sofie beskriver, hvordan en hyttetur med andre klasser gav hende en oplevelse af at kunne "satse" på flere, hvilket hun oplevede bidrog positivt til hendes elevtrivsel, da det gav hende en følelse af at høre til. Samtidig udtrykker Alex, at studieturen i 2.g gav ham et styrket tilhørsforhold til sin klasse. I forbindelse med dette, kan der argumenteres for, at disse fællesskaber kan ses som mere uforpligtende, sammenlignet med de førnævnte forpligtende fællesskaber, da man ikke på samme måde skal stå til ansvar for hinanden. I stedet lægger Sofie og Alex større vægt på det personlige udbytte, som de har fået ved at være en del af disse sociale arrangementer. Med afsæt i dette kan der argumenteres for, at både forpligtende og uforpligtende fællesskaber kan bidrage til informanternes elevtrivsel. I forlængelse af dette udtrykte flere informanter, at de var villige til at tilpasse sig de enkelte fællesskaber, ved at gå på kompromis med sig selv:

Jamen jeg tror bare, altså det er det der med at føle, at man hører hjemme et eller andet sted. Ja, man bliver påvirket af dem, man går sammen med (...) Jeg tror, at det er det der med, fordi man ligesom ja survival of the fittest, eller hvad man siger, man tilpasser sig jo ligesom ens vennekreds, fordi man gerne vil passe ind, og så er det jo så, at man kan finde på at gå på kompromis med sig selv for at passe ind med folk. Jeg tror bare altid, at det har været vigtigt for os mennesker at føle, at vi har et sted, vi hører hjemme agtigt (...) Altså jeg kan da også mærke, at når jeg er sammen med en type mennesker, så bliver jeg sådan / Selvfølgelig er det stadig mig, men man lægger mere vægt på den del af ens personlighed for at passe ind der, og når man så er sammen med en anden type mennesker, så lægger man lidt mere vægt på en anden side af ens personlighed, så det passer lidt mere ind der (...) Altså jeg synes, at det er ret vigtigt for trivslen, at man kan, ja ikke ændre sig selv, men at man kan tilpasse sig lidt (Trine, bilag 8, ll. 446-455; 474-479; 520-522).

Jamen jeg synes, at man tager lidt en anden facade på ehm, når man er i gymnasiet. Så bliver man lidt nødt til at være en anden version af sig selv for måske at passe ind i de rigtige miljøer. Ehm, og det og der kan man godt træde lidt ved siden af sig selv og være lidt en anden person. Ehm hvilket selvfølgelig ikke er optimalt, men det bliver man nødt til at være nogle gange for at passe ind i en idrætsklasse for eksempel. Ehm, og så når man kommer hjem, så har man måske været lidt for meget ved siden af sig selv, så der skal man lige tage lidt tid for ligesom at falde lidt ned igen. (Alex, bilag 3, ll. 218-226).

I ovenstående kommer det til udtryk, hvordan Trine og Alex oplever, at det kan være nødvendigt at tilpasse sig fællesskaberne for at kunne indgå i dem. På den måde ses det, hvordan fællesskaber i gymnasiet kan opstille betingelser for eleverne, som de føler sig forpligtet til at efterleve. I kraft af dette er det relevant at overveje, at deltagelsen i fællesskaber også er noget, der kan stille store krav til den enkelte elev. Tilpasningen til fællesskabet kan derfor både bidrage til at styrke tilhørsforholdet til vennerne i gymnasiet, men der kan samtidig argumenteres for, at den enkelte elev muligvis kan opleve ubehag, da det kan være nødvendigt at gå på kompromis med sig selv og sine værdier. Det er dog samtidig værd at bemærke, at både Trine og Alex lader til at være villige til dette, i ønsket om at være en del af de forskellige fællesskaber og dermed opnå en oplevelse af tilhørsforhold.

5.3.1. Humør

I forlængelse af temaet om tilhørsforhold italesatte flere informanter, hvordan humøret havde en betydning for deres oplevelse af at trives i gymnasiet. Eksempelvis nævnte Nanna, at det for hende var svært at være glad, hvis de andre i klassen ikke var det: "Som jeg også selv tidligere har nævnt, så er trivsel / Det er både at være glad selv, men det er også at andre er glade" (Nanna, bilag 6, ll. 808-809). Det at humøret i klassen tildeles stor betydning kan videre tyde på, at elevtrivslen ikke nødvendigvis blot indebærer et individuelt aspekt, men også rummer et mere kollektivt element, hvor det generelle humør blandt andre i klassen tillægges stor værdi. Dette var også noget, som Alex og Clara berørte:

Hvis folk rundt omkring i klassen ikke har det godt. Det kan altså også påvirke mig rigtig negativt. Ehm, jeg trækker rigtig meget energi fra, hvordan andre folk har det. Så hvis der er sådan en tryk eller lidt trist stemning. For eksempel hvis der er to fra klassen, der er sure på hinanden, så kan det mærkes i lokalet, og det kan alle mærke. Og det ehm, det kan jeg ikke så godt lide. Så ehm, hvis folk ikke har det godt, så kommer jeg nok også til at trække lidt af den negativt ladet energi (Alex, bilag 3, ll. 367-373).

Hvis alle bare er sådan trætte og der er negativ stemning, sådan ”det gider jeg heller ikke”, så bliver man jo også lidt påvirket af det, sådan ”nå okay, det gider jeg faktisk heller ikke, det vil jeg bare undvære, hvis jeg kunne”. Så det ja / Jeg tror også bare, at alle lærer meget bedre, hvis man er i godt humør, og man er klar til undervisningen, og man ja synes, at det er fedt (Clara, bilag 4, ll. 486-491).

Nanna, Clara og Alex anser dermed humøret i klassen som et væsentligt aspekt i deres forståelse af elevtrivsel, da følelser og stemninger synes at ”smitte”, hvorfor man bliver påvirket af andres humør og følelsesmæssige tilstande. En negativ stemning i klassen, såsom et nedtrykt eller irritabelt humør, kan derfor påvirke den enkeltes humør negativt, mens en mere glad og energisk stemning i klassen kan bidrage til at løfte humøret. Dette uddybes i følgende citater fra Nanna og Trine:

(...) så kan klassen bidrage til, at man får det endnu bedre, men det kan samtidig også gøre det værre, for eksempel i vinterperioderne er alle sådan lidt mere nedtrykte osv., og så hjælper det ikke, at man kommer i skole, og alle bare sidder og mugger, og ens veninder bare snakker om, hvor meget man bare glæder sig til at komme hjem, og man har det egentligt på samme måde, for så synes jeg, at man trækker hinanden rigtig, rigtig meget ned. Der er jeg ofte god til at prøve at være positiv eller i hvert fald smile lidt i de fleste situationer, fordi jeg ved, at selvom at man måske ikke selv er et sted, hvor det er det, man har lyst til, så kan det både hjælpe andre og så igennem det en selv” (Nanna, bilag 6, ll. 197-206).

Ja, altså jeg er i hvert fald mere irritabel, hvis jeg har en dårlig dag, og så går det da også lidt udover det andet, men hvis jeg har en bedre dag, så kan jeg også være med til at løfte andres humør, som måske har en dårlig dag, så det er jo også i forhold til det med at have nogle venner, som kan løfte humøret, så man kan gøre det begge veje, fordi ens humør påvirkes ret meget, når man så kommer i skole (Trine, bilag 8, ll. 357-362).

Trine og Nanna lægger, ligesom Alex, vægt på betydningen af det generelle humør i klassen, og hvordan dette både kan påvirke en positivt og negativt. Samtidig peger de på vigtigheden af, at man som klassekammerat bidrager til at "løfte" andres humør, hvis de har en dårlig dag. Det er dog ikke ensbetydende med, at man ikke må have en dårlig dag, men idealet er, at man i så fald forsøger at komme ud af denne tilstand med hjælp fra de andre i klassen. Dette er relevant i forhold til pointen om forpligtende fællesskaber, som blev nævnt i relation til tilhørsforhold, da der kan argumenteres for, at et positivt og energisk humør bliver en væsentlig forudsætning for at opleve sig inkluderet og accepteret i klassen. Ydermere ligger der en forpligtelse overfor klassen i forhold til at bidrage til den gode stemning gennem et energisk humør. På den måde synes den enkeltes indstilling og indsats også delvist at afhænge af andres humør. I forlængelse af dette er det endvidere interessant, at der synes at optræde nogle normative forventninger om, hvordan man bør have det. Dette uddybes i følgende citat af Emma:

Altså det er meget specifikt i den gruppe, jeg går i lige nu, at der skal du bare, du ved altså level 1000, der skal man virkelig være glad og positiv. Hvis der er nogen, der bliver sure eller kede af det, så venter man på, at de får det godt igen agtigt. Og det synes jeg jo er fedt. Men der er ikke så meget hensyn til ikke at have det godt (...) Altså jeg trives slet ikke, hvis jeg ikke er i godt humør. Så snart der er noget, der begynder at genere mig, eller jeg begynder at blive i dårligt humør, uanset hvad det er, så kan jeg slet ikke følge med i forhold til de andre. Der synes jeg, det er svært at trives, hvis man ikke har det godt (...) for mig er det meget det der med, at godt humør det er lig med god dag, god trivsel, gode venskaber og god arbejdsindsats, og så dårligt humør, der går man bare i skole for at gå hjem igen bagefter (Emma, bilag 5, ll. 337-341; 350-357).

Emma beskriver her, hvordan forventningen om, at man skal være glad og positiv kan have sine skyggesider. Dette kommer til udtryk, idet hun oplever, at et negativt eller nedtrykt humør ikke accepteres. Med afsæt i ovenstående kan der argumenteres for, at samtlige informanter vægter positive følelser, herunder et godt humør både kollektivt og individuelt, som væsentligt for deres forståelse af elevtrivsel i gymnasiet. Som følge af, at flere informanter kobledede elevtrivsel til følelser såsom glæde og positivitet, spurgte vi dem, om de anså elevtrivsel som fraværet af ubehag og mistrivsel:

Altså det er selvfølgelig en balancegang imellem, at når man har det skidt, så får man det gradvis bedre ved at trives bedre. Øhm, så det er jo en / Altså, på det punkt, hvor man begynder at få det bedre, er det selvfølgelig en kombination (ja). Men for det meste så ja. I de der i perioder, hvor man virkelig har det skidt eller virkelig har det godt, er det modsætninger (ja). Men i opbyggelsesperioderne kan de godt gå hånd i hånd (Alex, bilag 3, ll. 698-704).

Nej. Ikke nødvendigvis. Jeg synes at man skal være / Det var lidt det samme, som jeg sagde før, at det der med at være glad som sådan er lidt mere et spektrum end bare at være sådan på et peak konstant. Det kan også bare være det der med, at man er på vej et bedre sted hen. Eller at man kan finde noget motivation i et eller andet, eller at man ved, at det man laver, er der en mening i (Nanna, bilag 6, ll. 873-878).

Der kan argumenteres for, at Alex og Nanna udtrykker en mere nuanceret opfattelse af humørets betydning i forståelsen af elevtrivsel, end det kom til udtryk i den mere normative forståelse, som tidligere beskrevet. De peger hermed på, at elevtrivsel ikke nødvendigvis er fraværet af mistrivsel, men at der i stedet er tale om en balancegang eller en spektrumsforståelse. Det er dog interessant, at der i begge udtalelser alligevel ligger en antagelse om, at man er på vej et bedre sted hen, hvor målet er at blive glad. I relation til humørets betydning beskrev flere informanter, hvordan lærernes fremtoning og engagement ligeledes havde en indflydelse på deres elevtrivsel:

(...) man kan godt mærke forskel på energien i klasselokalet fra, hvilken lærer det er (ja). Så læreren påvirker ligesom, hvordan det generelle humør er i klassen. Så kan sådan et ret standard fag som fysik måske blive rigtig spændende, hvis man har en fed lærer (ja). (...) Man får det næsten dårligt af at være inde i klasselokalet, når man skal sidde og høre / Altså, ”røv-til-sæde”-undervisning for at sige det ligeud, det er / Det giver en rigtig negativ vibe i klassen (ja) fordi vi alle sammen er så aktive, som vi er (Alex, bilag 3, ll. 619-629).

Og i forhold til lærerne med undervisningen / Altså jeg synes bare, at det giver så meget, hvis man kan mærke, at lærere er engageret i det, som de underviser i. Man kan bare mærke det, og så får man også selv den der motivation og lyst til at lære det. Hvorimod hvis de bare altså er sådan ”århh jeg har lige fundet det her”, så mister man også selv motivationen og får ikke den der fornemmelse af, at det er vigtigt, og så kan man godt give lidt op, fordi man ved, at man selv skal hjem og sidde med det. I hvert fald hvis man gerne vil forstå emnet og sådan noget (Trine, bilag 8, ll. 44-53).

Ifølge Alex har lærerens engagement en betydning for, hvordan det generelle humør i klassen er. Trine påpeger ligeledes indirekte humørets betydning, idet hun beskriver, at stemningen i klassen bliver påvirket af lærerens engagement og motivation. På den måde kan der argumenteres for, at den enkeltes indstilling og indsats delvist er afhængig af andres humør, og at det betyder noget, hvordan andre agerer og har det. Dermed kan det udledes, at læreren også spiller en rolle i forhold til klassedynamikken og humøret på et mere overordnet plan.

5.3.2. Tryghed

Tryghed blev endvidere anskuet som centralt for oplevelsen af tilhørsforhold, hvilket vil udfoldes i det følgende. Flere informanter fremhævede vigtigheden af tryghed og accept blandt klassekammeraterne:

Jeg tror det både er, hvordan man har det med sin klasse, og om man har nogle venner, men også sådan fagligt, om man har nogle udfordringer med

et fag, og om så man også kan få hjælp. Ja, om man sådan har det godt med undervisningen og føler sig tryk til at deltage og være med (Clara, bilag 4, ll. 30-34).

(...) lad os nu sige, at jeg har en grim hat, jeg godt vil have på i skole. Måske ville jeg som jeg være sådan årh jeg er ligeglad, jeg kan godt have en grim hat på i skole, fordi at jeg ved, at min klasse accepterer mig og er ligeglade med, om jeg har en grim hat på. På den anden side kan der være nogle, min sidemand der går i samme klasse, der ville tænke åh nej, jeg kan slet ikke have den hat på i skole. Alle vil jo synes, at jeg er en kæmpe idiot. Men vi har jo samme klasse og samme personer omkring os. Så der er der også noget helt vildt personligt (Sofie, bilag 7, ll. 890-898).

Ja en eller anden form for gensidig respekt og tryghed, og det her med at folk er forskellige, at man skal acceptere, at man har nogle forskellige holdninger, og man er nogle forskellige personligheder. Så selvom man måske ikke er enige med nogen, så respektere, at vi er forskellige, så man ligesom kan være tryk, og man tør at række hånden op, og man tør at sige noget forkert (Trine, bilag 8, ll. 731-736).

Clara beskriver tryghed i læringsmiljøet som bestående af et socialt aspekt i form af, at man har et godt forhold til sine klassekammerater, men også et mere fagligt aspekt, hvor man kan regne med, at man kan modtage hjælp og støtte fra hinanden, hvis der er faglige problemer. Trine og Sofie påpeger endvidere, at betingelsen for at man kan opnå tryghed blandt sine klassekammerater er, at der er en generel accept af hinandens forskelligheder i læringsmiljøet i form af holdninger, personlighed m.m. Dermed er der tale om et forhold, hvor betingelsen for at man kan opnå tryghed i læringsmiljøet afhænger af det sociale miljø i klassen, herunder hvordan man behandler og agerer i forhold til hinanden. Dog påpeger Sofie samtidig, at oplevelsen af accept også altid vil afhænge af personlige forhold, hvorfor det også kan variere trods samme klasse. Oplevelsen af tryghed og accept kan endvidere relateres til den førnævnte pointe om forpligtende fællesskaber, hvor informanterne beskrev vigtigheden af, at de kunne regne med hjælp og støtte fra klassekammeraterne både fagligt og socialt. Yderligere

påpegede Nanna, hvordan lærerne ligeledes kunne bidrage til en oplevelse af tryghed og accept:

Ja, det har mest været i form af lærere, der ligesom giver plads og lader en vide, at det er okay ikke at være okay (mmm). Og at hvis man er et sted, hvor man har brug for hjælp, så er det altså at finde. (...) Men det der med, at hvis man har en hård uge, at lærerne / Nogle af lærerne, er gode til at være sådan ”fair, så er du ikke et sted mentalt, hvor vi forventer, at du kan lave noget sådan godt skolearbejde”, eller ”vi vil heller ikke have, at du afleverer noget, som du ikke er tilfreds med”-agtigt. Det har jeg i hvert fald prøvet rigtig mange gange, og det er også altid det, jeg skriver til dem, hvis jeg har brug for det (...) (Nanna, bilag 6, ll. 731-747).

Nanna beskriver dermed, at lærerne kan bidrage til en følelse af tryghed og accept i læringsmiljøet, idet de støtter og møder hende i sine oplevelser. Andre informanter fremhævede ligeledes, at en god relation mellem lærer og elev kan føre til, at de føler sig trygge ved at opsøge hjælp, både personligt og fagligt, hvilket bidrager positivt til deres elevtrivsel. I forlængelse af vigtigheden af tryghed i læringsmiljøet italesatte flere, hvordan de også oplevede en tryghed i form af de indsatser, som gymnasiet faciliterede i form af studievejledere og psykologhjælp:

(...) psykiske problemer eller sådan mentale problemer, er noget, som de tager meget seriøst på gymnasiet, og der er psykologer tilknyttet, og hvis man går igennem en svær periode, så skriver man det til dem, og så kan man få udskudt afleveringer, eller man kan få hjælp, og de spørger altid ind til en, og studievejlederne er også gode til at følge op, for jeg havde en samtale med ham på et tidspunkt, om at få psykologhjælp af ham skolepsykologen, og han var sådan god til at følge op på en, og ligesom være sådan ”hej, hvordan har du det, og har du fået snakket med ham og hjalp det?” osv. (Nanna, bilag 6, ll. 150-158).

Altså både studievejledere, når man er i tvivl om et eller andet og også skolepsykologen, altså hvis han ikke havde været der, som jeg også snakker med, så havde det ligesom også givet nogle andre udfordringer. Så helt klart

altså. Det der med, at der er et helt sikkerhedsnet eller et støttenet på gymnasiet både med folk på min alder, men også voksne, som man kan gå til (Trine, bilag 8, ll. 120-125).

Altså, jeg ved jo, at hvis jeg har problemer, at så ved jeg præcist, hvem jeg skal gå til fra skolen (...) Jeg føler, at der bliver taget mere hånd om mig, når jeg ved at / Når jeg tit bliver mindet om, at der er alle dem her, der står til at hjælpe dig, hvis du har det dårligt, så at jeg går ligesom ikke i panik eller sådan, at jeg bliver ikke utryg eller bekymret over, hvis jeg ikke går og har det godt på samme måde (Emma, bilag 5, ll. 670-671; 685-689).

Trine, Nanna og Emma beskriver, hvordan disse indsatser opleves som et "sikkerhedsnet", hvilket bidrager til tryghed i gymnasiemiljøet, da man ved, at man kan opsøge hjælp, hvis man har problemer. Dette kan ses i relation til den tryghed, som blev beskrevet tidligere i henhold til lærerne, idet informanterne oplever sig accepteret og mødt i deres oplevelser og problemstillinger.

I ovenstående blev det fremhævet, at oplevelsen af tilhørsforhold og tryghed i gymnasiemiljøet havde stor betydning for informanternes elevtrivsel. I forlængelse af dette beskrev flere informanter også, hvordan tilhørsforhold og tryghed i hjemmet kunne have indflydelse på elevtrivslen blandt andet i form af social og faglig støtte fra familien:

Ja, også ens forældre, at de også støtter en. Nu har jeg boet i et andet europæisk land i syv år, så mit dansk er ikke lige det bedste. Min mor hjælper mig for eksempel med danskafleveringerne, og hvis jeg har nogle spørgsmål til for eksempel matematik, så kan jeg spørge min far. Jeg havde sådan en lidt træls start på min nye klasse, fordi der var mange, der besluttede sådan at skifte skole eller skifte klasse (okay), og det var sådan nogen af dem, jeg havde valgt at være venner med. Så jeg tænkte jo "hvad skal jeg, skal jeg også skifte, eller skal jeg blive?". Der snakkede jeg rigtig meget med mine forældre og så hjalp de mig også igennem det (Clara, bilag 4, ll. 108-116).

Clara giver dermed udtryk for, at hjemmemiljøet har betydning for hendes elevtrivsel og bidrager til en følelse af tryghed. Måden hvorpå denne tryghedsfølelse styrkes er i form af den støtte, som hun modtager fra sin familie både socialt og fagligt. Dermed kan der argumenteres for, at det potentielt ikke er nok med indsatser i form af skolepsykologer og studievejledere m.m., men at der også er behov for et støttende hjemmemiljø. Dette bliver yderligere uddybet af Nanna, der pointerer, at gode hjemmeforhold har betydning for oplevelsen af tryghed generelt, herunder i gymnasiet:

Fordi når man kommer hjem, så skal det også bare være et sikkert sted at være for at trives ordentligt (...) det er godt at have nogle forældre, som man kan snakke med ting om, hvis man er så heldig at have et tæt forhold med dem osv. Men også bare generelt at have et hjemmemiljø, som gør, at man også er glad, sikker og tryk osv. for at man føler sig tilpas der, og tilpas andre steder i sit liv (Nanna, bilag 6, ll. 825-831).

Der kan argumenteres for, at dette er i tråd med Claras udsagn, idet Nanna udtrykker, at hjemmemiljøet kan være en form for sikker base. Dette vil dog være betinget af, hvorvidt forholdene i hjemmet er gode. Det kræver altså, at der er nogle betingelser, som bliver opfyldt, herunder et tæt forhold til sine forældre, at man er glad samt føler sig sikker og tryk. Nannas elevtrivsel kan dermed siges at blive påvirket af hendes tilhørsforhold til hjemmet, hvorfor dette kan være væsentligt at have for øje i spørgsmålet om elevtrivsel.

5.3.3. Opsummering

I ovenstående blev forhold der udspiller sig i gymnasiet behandlet, hvor særligt dynamikker i klassekulturen blev fremhævet som væsentlige i informanternes forståelse af elevtrivsel. Det blev tydeligt, hvordan sociale fællesskaber, herunder oplevelsen af tilhørsforhold til klassen og gymnasiet som helhed, havde en stor betydning for informanternes elevtrivsel. Det blev i den forbindelse påpeget, at der i gymnasiet kan udspille sig både forpligtende og uforpligtende fællesskaber, som på forskellig vis kan skabe en oplevelse af tilhørsforhold. Der blev argumenteret for, hvordan de forpligtende fællesskaber var bundet op på en gensidig afhængighed, hvor

fokus var på det kollektive udbytte. I den forbindelse blev det overvejet, hvordan en "positiv" afhængighed af hinanden kunne gavne klassemiljøet. Derudover blev de uforpligtende fællesskaber beskrevet som anledninger til at opbygge fællesskaber, hvor informanterne i højere grad fremhævede et personligt udbytte f.eks. i form af en større vennekreds eller identitetsudvikling. Endvidere blev det fremhævet, hvordan forskellige dynamikker i klassemiljøet kunne bidrage til en oplevelse af tilhørsforhold, og at informanterne var villige til at tilpasse sig disse for at passe ind i fællesskaberne. Særligt humøret i klassen havde betydning for informanternes elevtrivsel, hvorunder et positivt og energisk humør var vigtigt for at opleve sig inkluderet og accepteret i klassemiljøet. Der blev argumenteret for, at der kan være tale om et afhængighedsforhold, hvor den enkeltes elevtrivsel delvist er afhængig af andres humør og fremtoning i klassen, hvorfor man også har et ansvar for andres humør. Ydermere blev tryghed i læringsmiljøet fremhævet som et væsentligt aspekt for oplevelsen af tilhørsforhold. Det blev i den forbindelse påpeget, at accept af forskelligheder var vigtigt for elevtrivslen i klassen. Derudover fremhævede informanterne, at det både var vigtigt at kunne opsøge støtte og opbakning på gymnasiet og i hjemmet, da dette på forskellig vis bidrog til oplevelsen af tryghed i gymnasie miljøet.

5.4. Målsætning og mestring

Flere informanter udtrykte, hvordan målsætning og faglige præstationer var væsentlige for deres oplevelse af elevtrivsel i gymnasiet. Alex beskrev blandt andet:

Ja, målsætning er rigtig vigtigt for alt, hvad man laver. Også elevtrivsel. For hvis der er en rigtig dårlig stemning i klassen, så sidder man jo og snakker, og så laver man nogle mål, om at der skal komme en bedre stemning i klassen. Og så kan man så arbejde hen imod at få det op eller gjort (Alex, bilag 3, ll. 555-559).

Alex udtrykker, hvordan målsætning generelt er vigtigt for ham, og hvordan det også spiller en væsentlig rolle for elevtrivslen i hans klasse. Dette kunne tyde på, at der i hans klasse er en forventning om, at man skal efterleve de mål, der kollektivt bliver indgået. Her er det dog interessant at overveje, hvorvidt det er muligt for alle i klassen

at efterleve dette, samt hvordan det påvirker elevtrivslen, hvis man ikke kan leve op til disse mål. I relation til målsætning er det videre interessant at overveje, hvordan Clara og Trine oplevede, at karakterer kunne have en negativ indflydelse på deres elevtrivsel, hvis de ikke kunne leve op til deres egne mål og forventninger til disse:

Jeg tror også det der med, at jeg havde sat for høje krav til mig selv. Det der med at jeg skal nå det her, det er mit mål. Og så skal man jo opnå det. Og det var jo ikke så nemt / Altid at få de bedste karakterer og være den bedste til alt (...) Altså jeg har kigget på de forskellige uddannelser, for eksempel i forhold til at læse medicin eller psykologi, og der skal man jo have et højt gennemsnit / I hvert fald på medicin. Og der tvivler jeg nok også sådan på mig selv, om jeg kan få de der karakterer (Clara, bilag 4, ll. 282-285; 290-293).

Altså også sådan i forhold til hvis man kigger på det faglige, præstationen, og så personligt, altså jeg kan gå fuldstændig ned, hvis jeg får en karakter, jeg ikke lige havde forventet, altså fordi hvis man har høje krav til sig selv, og det har man jo, eller det er der nogen, der har / Det har jeg i hvert fald, fordi jeg gerne vil have et højt snit. Ja jeg vil gerne læse psykologi, tror jeg, og det er jo et højt snit (Trine, bilag 8, ll. 248-253).

I disse udtalelser bliver det tydeligt, at Trine og Clara har høje forventninger til dem selv. Derudover beskriver de, hvordan det skaber tvivl, når de oplever en usikkerhed i forhold til, hvorvidt de kan leve op til egne mål og forventninger, hvorfor dette også kan have en negativ indflydelse på elevtrivslen. Ud fra dette kan der argumenteres for, at der også er et aspekt af selvtillid, som er væsentligt at overveje i forståelsen af elevtrivsel. Dette da oplevelsen af, om man er god nok, og at man kan nå sine mål, er central for oplevelsen af trivsel i gymnasiet. I den forbindelse kan man yderligere argumentere for, at oplevelsen af selvtillid altid vil være afhængig af den enkelte, hvorfor dette også understreger pointen om elevtrivsel som særegen. Flere informanter påpegede i forbindelse med dette, at forventningerne til at klare sig godt fagligt og få høje karakterer havde indflydelse på deres elevtrivsel. Dette beskrev Clara, Trine og Nanna på følgende måde:

Altså jeg tror, at de kommer sådan lidt fra mig selv. At jeg gerne vil nå det her og derfor skal jeg have de her karakterer, og jeg skal opnå alt det her, og har de her forventninger til mig selv. Jeg tror også, at rigtig mange fra min klasse de er sådan / Ja, de er virkelig sådan dygtige, og de går også selv op i det, og man hører også sådan rigtig tit ”ej, nu fik jeg kun 7, jeg ville have haft 10” selvom 7 jo også er et rigtig fint tal (Clara, bilag 4, ll. 297-302).

For mit vedkommende kommer det i hvert fald meget fra mig selv i forhold til, at jeg har nogle målsætninger for mig selv. Men de krav jeg sætter for mig selv, det hænger jo også lidt sammen med samfundet, for det er jo også med til at skabe mig som person, så jeg tænker, at det både er pres i forhold til, hvad man sætter til sig selv. Og så også et pres fra, at snittene er høje for at kunne komme ind på universitetet eller nogle uddannelser i hvert fald. Ja også dem, man omgås med – nu går jeg i en klasse, hvor vi bliver kaldt stræberklassen, fordi alle vil være læger og sådan noget (mmm), så der bliver der ligesom også lagt et pres. Men jeg tror, at det største pres kommer fra en selv, fordi der er jo andre, der godt bare kan sige ”jamen jeg tager det stille og roligt”, så de bliver jo ligesom ikke påvirket af alt mulig andet (Trine, bilag 8, ll. 264-275).

Men det kan også være hårdt, det der med at jeg føler konstant, at jeg skal være den bedste, og det ved jeg godt er forkert. Men jeg vil altid godt klare det bedst (...) det gør at jeg klarer mig godt fagligt, hvilket påvirker mig godt. Men det gør også, at jeg stresser meget. Og jeg har haft tendenser til alvorlig stress osv (...) jeg har også fået at vide af min lærer, at jeg skal slappe af i forhold til karakterer og sådan noget, fordi jeg skal ikke forvente så meget af mig selv. Fordi det tager hårdt på mig på flere punkter, men det er svært at lade være (Nanna, bilag 6, ll. 463-467; 473-478).

Fælles for informanterne er, at de forventninger, som de har til deres egne præstationer, kan skabe et pres, da de kan være svære at leve op til. Disse forventninger opstår dog ikke alene fra individet selv, da de ud fra Trines udtalelse også kan være samfundsskabte. Forventningerne fra samfundet kan blandt andet ses i relation til de høje karaktergennemsnit, som nogle uddannelser kræver, hvorfor disse også kan præge

klassekulturen på gymnasierne generelt. Dette kan betyde, at der opstår konkurrence i de enkelte klasser, hvor det handler om at præstere bedst muligt, og hvor det bliver italesat at lave eller middelmådige karakterer ikke er tilstrækkelige. Dermed kan det antages, at disse forventninger bliver en integreret del af klassekulturen f.eks. i forståelsen af, at man er en "stræberklasse". Ud fra dette kan der argumenteres for, at elevtrivsel til dels omhandler at være i stand til at leve op til egne forventninger og målsætninger samt at kunne mestre og håndtere dem, man møder fra andre. I forlængelse af dette fortæller Nanna dog, hvordan hun ikke oplever konkurrence eleverne imellem, men snarere et fagligt hierarki:

Det gør også bare, at hver eneste gang, jeg skal i gang med en aflevering, så er det ekstremt uoverskueligt, fordi at jeg netop forventer, at slutresultatet er så godt, som jeg gør. Så / men jeg synes ikke som sådan, at den her konkurrencekultur eller sådan præstationskultur skaber noget (...) men der er bare sådan et fagligt hierarkiagtig inde i klassen. Hvem der arbejder meget for det, og hvem som måske ikke gør, og hvor folk ligger generelt / så sådan / der er bare en eller anden naturlig orden over hvem, der klarer sig godt, og hvem der siger meget i klassen osv. Det tror jeg alle er indforstået med (Nanna, bilag 6, ll. 481-492).

På baggrund af Nannas udtalelse oplever hun ikke nødvendigvis intern faglig konkurrence i klassen, men kan opleve presset på en anden måde, hvor det i stedet drejer sig om at leve op til andres forventninger til hendes faglige præstation. I citatet lægger Nanna vægt på, at det er hendes egne forventninger, som hun skal leve op til. Hun har dog tidligere fortalt, hvordan hun anskues som en 12-tals-pige, hvilket i denne sammenhæng kan sættes i relation til denne forestilling om et fagligt hierarki. Udover at skulle leve op til egne forventninger, kan det også antages, at man oplever forventninger fra klassekammeraterne til ens faglige præstationer. Andre informanter pegede på, hvordan forventninger og mål også kunne være af mere personlig karakter. Sofie beskrev følgende:

Hvis nu vi siger, at der er en uge, hvor jeg bare slet ikke har det fedt, men jeg er alligevel sådan tilfreds, fordi jeg har det ikke fedt men hvor godt, at jeg også kan have lov til at opleve det. Ehm, så det er jeg også tilfreds med. (...)

og det tror jeg også er det, jeg mener med en ro, en ro med sig selv, en tilfredshed med sig selv uanset alverdens. Men bare sådan at kunne komme i skole og være i ro i det. Måske er elevtrivsel ro (Sofie, bilag 7, ll. 698-704).

Sofie beskriver i ovenstående hvordan elevtrivsel for hende handler om at finde ro. Vejen til at finde ro beskriver hun yderligere som en selvrealiseringsproces, hvor det at kunne mestre egen livssituation bliver essentiel:

Jeg tror, at selvrealisering det er sådan en proces til ro. Nu har vi snakket meget om den her ro. Jeg tror sådan lidt, at det er det her med. (...) men jeg tror, at selvrealisering er sådan en proces i at lære sig selv at kende på godt og ondt, ehmm og nå til et sted, hvor man kan være så afklaret med, hvad det vil sige, eller afklaret med ikke at vide, hvad det ville sige, ehmm til at man bare kan lade sig selv eksistere i det, (...) Så jeg tror, at det er sådan en konstant proces. Også i og med at man vokser hele tiden og sådan skulle observere (...) Selvrealisering er at observere sig selv ehmm på et lidt højere plan” (Sofie, bilag 7, ll. 791-805).

På den måde beskriver Sofie, at selvrealisering indebærer en oplevelse af accept og mestring af eget liv. Dette er noget Sofie beskriver bidrager positivt til hendes elevtrivsel, da hun på den måde også accepterer de “dårlige” dage. Dog kan man videre overveje, hvordan det kan påvirke Sofie, at hun ser det som en konstant proces mod at opnå ro, da dette ikke er et mål, der synes klart defineret og afgrænset. Hvis det ikke er tydeligt nok for Sofie, hvornår hun har selvrealiseret nok til at opnå ro, kan man overveje, om hun nogensinde vil komme til et punkt, hvor dette opleves som tilstrækkeligt. På den måde kan det være svært at afgøre, hvornår man oplever at mestre sin livssituation gennem selvrealisering. Samtidig er det relevant at overveje, at nogle informanter prioriterede gode præstationer og karakterer, mens eksempelvis Sofie prioriterede ro med sig selv. Dette understreger, hvordan oplevelsen af målsætning og mestring kan variere og dermed kan siges at afhænge af den enkelte elev.

5.4.1. Opsummering

Baseret på ovenstående kan der argumenteres for, at elevtrivsel til dels omhandler oplevelsen af at kunne mestre egen livssituation samt de mål, man har sat sig. Dermed kan elevtrivsel også siges at indebære et aspekt af selvtillid, herunder troen på, at man er god nok. I forlængelse heraf blev det påpeget, at nogle informanter fokuserede på faglige mål, mens andre fokuserede på mere personlige mål. Dermed synes det i spørgsmålet om elevtrivsel både relevant at overveje faglige mål, f.eks. karakterer, men samtidig også have øje for mestring på et mere abstrakt plan i form af selvrealisering. Det blev yderligere fremhævet, hvordan disse mål og krav blev opstillet af informanterne selv, men at de i nogle tilfælde også var en integreret del af klassekulturen og i samfundet generelt.

5.5. Ansvar for elevtrivsel

Informanternes forståelse af elevtrivsel var endvidere præget af et ansvarsaspekt, hvilket vi fandt interessant at udfolde. Dette blev endvidere vurderet relevant i henhold til de foregående temaer, da disse lægger op til en diskussion omkring ansvar. Det kom blandt andet til udtryk i temaet *humør*, hvor flere af informanterne beskrev, at følelser og stemninger ”smitter”, hvorfor de også følte, at de havde et individuelt ansvar for deres klassekammeraters elevtrivsel.

Individuelt ansvar

Flere informanter udtrykte, at de selv, i et vist omfang, oplevede at de havde et ansvar for deres elevtrivsel. Clara og Alex beskrev eksempelvis, hvordan de oplevede, at det kun var dem selv, der var ansvarlig for dette: “Altså jeg føler lidt, at det er mig, der er ansvarlig for min egen trivsel. At jeg selv sådan skal sørge for, at jeg kommer med fagligt og (...) at jeg er med i det sociale “ (Clara, bilag 4, ll. 529-531).

Ja, men det har jeg selv. Det er mig, der bliver nødt til at arbejde med mig selv og se, hvordan jeg skal have det. Når jeg har det skidt, så skal jeg arbejde på at få det bedre, og når jeg har det godt, så skal jeg arbejde på at have det godt og ikke få det skidt. Så er der selvfølgelig nogle udefra-faktorer, som kan komme ind og påvirke det, men i sidste ende er det mig, der skal sætte mig ned og kigge mig selv i spejlet og sige, ”du skal få det bedre”. Og man

kan få hjælp til at få det bedre af forskellige aktører, om det så er studievejledere eller sportspsykologer, eller hvem end det er. Men så bliver man nødt til at kigge sig selv i spejlet og sige ”jeg vil gerne ændre på, hvordan jeg har det”, og så skal man finde ud af, hvordan man får det bedre, og så skal man gøre det, der gør, at man får det bedre (Alex, bilag 3, ll. 829-840).

Alex beskrev, at det er ham selv, der har ansvaret for hans elevtrivsel i gymnasiet, men erkendte samtidig, at der i nogle situationer kan være behov for hjælp fra andre, såsom studievejledere eller psykologer. Trods dette fastholder han, at det er ham selv, der skal tage initiativ til at træffe valget om at søge hjælp. Der kan argumenteres for, at Clara og Alex’ udtalelser afspejler en individualiseret forståelse af, hvem der har ansvaret for elevtrivslen i gymnasiet. I forlængelse heraf er det endvidere interessant, at flere informanter udtrykte, at de, udover at have et individuelt ansvar for deres trivsel, også oplevede at være ansvarlig for deres klassekammeraters elevtrivsel. Emma og Sofie udtrykte det som følgende:

Ja, det der med at alle skal have det godt (...) Det jo også svært, fordi vi har nogen i klassen, der ikke trives, og det synes jeg også lægger et pres på os andre, at du ved, så skal man lidt sørge for, at alle har det godt og være med for, så føles det bare bedre, når alle har det sjovt. Så synes jeg også, at man trives bedre. Det giver en bedre dynamik i klassen, og det er federe at være der, end hvis nogen går og ikke har det godt (Emma, bilag 5, ll. 208-214).

Det (red: COVID-19) gør, at vi bliver nødt til at støtte hinanden mere og være mere opmærksomme på hinanden, fordi vi ikke har den der ekstra tid, det der ekstra fællesskab uden for skolen, så bliver vi nødt til at være mere opmærksomme på hinanden, både / bare sådan online men også når vi endelig får lov til at være på skolen (Sofie, bilag 7, ll. 219-223).

Emma og Sofie oplever dermed, at de også har et ansvar for deres klassekammeraters trivsel. Emma beskriver det som en gensidig påvirkning, hvor hendes elevtrivsel dels påvirkes af hendes klassekammeraters elevtrivsel, men samtidig påvirker hun også deres. Det at alle har det godt i klassen medfører, at Emma også selv trives bedre. Sofie beskrev ligeledes, at hun oplevede at have et ansvar over for andre i klassen, hvilket

kom til udtryk, idet hun påpegede, at de blev nødt til at være opmærksomme på hinanden og støtte hinanden i klassen. Dette er interessant, da deres forståelse af elevtrivsel dermed både indebærer et individuelt ansvar for, at de selv trives, men også for at andre trives. Denne pointe er tidligere blevet påpeget i undertemaet vedrørende humør, men udfoldes i ovenstående. Dette da det ikke blot indebærer ansvaret for andres humør, men også for deres trivsel både i og udenfor skolen.

Gymnasiet som facilitator

Som nævnt lagde samtlige informanter vægt på, at de selv har et ansvar for deres elevtrivsel i gymnasiet og ligeledes et ansvar for at andre trives. Trods dette peger flere informanter samtidig på, at der også er tale om et fælles ansvar. Emma beskrev det således:

Det synes jeg, at man selv har, og til dels har ens klassekammerater det også, og så er der nogle lærere / Klasselærere og studievejledere, som også er en del af ansvaret på en måde. Men jeg synes også meget af det ligger ved en selv, fordi man også selv skal tage initiativ til at få det bedre (Emma, bilag 6, ll. 713-716).

For Emma er det altså både klassekammeraterne, lærerne, studievejlederne og hende selv, som er ansvarlig for elevtrivslen i gymnasiet. I forlængelse af dette uddyber Trine og Sofie, hvordan der er tale om et delt ansvar for elevtrivslen:

Jamen altså i et eller andet omfang har jeg jo lyst til at sige en selv, men man kan jo heller ikke stå for det hele selv, for jeg kan jo ikke sørge for, at der er en psykolog på skolen, eller at der er morgenmad om morgenen, så det er også lærernes og alle dem, der arbejder på skolen. Også bare den måde vi er på overfor hinanden, altså vi påvirker hinanden, så jeg vil sige, at det er et delt ansvar. Først og fremmest fra skolens side, fordi de skal lægge nogle grundbaser, for eksempel. sådan og sådan fungerer gymnasiet, og så bagefter er det ligesom op til en selv og hinanden (...) Altså det er også det med, at skolen har det første ansvar, fordi så laver de her ting, og så bagefter så kommer det her med trivsel over på en selv, for så er det mit ansvar at tage til det her (Trine, bilag 8, ll. 745-752; 767-769).

Uh, min første indskydelse er at sige mig selv. Er det helt sandt, nej, fordi at hvis nu jeg bliver mobbet 30 gange dagligt, så er det jo ikke mit ansvar at sørge for, at det bliver stoppet. Øhm, for mig selv / altså for mit liv, så er det mig. Fordi at jeg synes at alt andet flyder fint nok. (...) Altså jeg tror / ved I hvad jeg tror sgu, at det er et fællesskab eller et samarbejde. Jeg tror, at trivsel er et samarbejde. Man kan ikke sige sådan “rektor, du skal sørge for, at jeg har det godt” fordi hvordan fanden ved han, om du har det godt? Du kan ikke pålægge det alle andre, men du kan heller ikke være hundrede procent afhængig af dig selv. Det er lidt sådan et samarbejde så ehm, ja det er et samarbejde (Sofie, bilag 7, ll. 1053-1065).

I disse udtalelser tilnærmes en forståelse af, hvilke elementer og rammer de forskellige aktører har ansvaret for at opstille og facilitere i arbejdet med elevtrivsel. For Trine er det først og fremmest gymnasiet, som har et ansvar for at etablere fundamentet, hvorefter det er op til den enkelte elev at arbejde med sin elevtrivsel. Sofie ser ligeledes elevtrivsel som et fælles ansvar og samarbejde mellem gymnasiet og hende selv, men hun beskriver det samtidig som værende afhængig af den enkelte situation. Gymnasiets ansvar for elevtrivslen kan blandt andet ses i form af de indsatser, som de kan tilbyde eleverne, eksempelvis skolepsykologer, studievejledere m.m. Samtidig kan det også være i forhold til andre trivselsfremmende initiativer: “Jamen altså mange af de ting, de allerede gør faktisk. Nu er det selvfølgelig corona, men før det så var der fredagscafeer, gymnasiefester, teambuilding, og vi har også sådan noget udenfor-skolen-klubber” (Trine, bilag 8, ll. 759-761). Nanna mente ligeledes, at elevtrivsel er et fælles ansvar, hvor hun udover gymnasiet også tildeler forældrene et ansvar for trivslen i gymnasiet:

Og så ens forældre spiller også helt klart en rolle (...) men de skal også med inde over, at man har det rart, at man har det godt. Fordi når man kommer hjem, så skal det også bare være et sikkert sted at være for at trives ordentligt i gymnasiet (Nanna, bilag 6, ll. 818-827).

Ifølge Nanna har hendes forældre dermed et stort ansvar for hendes elevtrivsel, idet hun oplever, at det er nødvendigt at have et trygt og sikkert fundament derhjemme for at trives i gymnasiet.

5.5.1. Opsummering

Ud fra ovenstående kan der argumenteres for, at informanterne havde en forståelse af, at forskellige aktører har et ansvar for elevtrivslen. Gymnasiet kan i den forbindelse ses som en facilitator, der har et ansvar for at skabe et fundament for trivselsarbejdet. Derudover har forældrene et ansvar for at skabe et trygt hjemmemiljø, som kan bidrage positivt til elevtrivslen. Trods informanterne ser disse aktører som væsentlige facilitatorer, oplever de hovedsageligt, at ansvaret for trivslen ligger hos dem selv, idet de f.eks. selv er ansvarlige for at opsøge støtte og dermed forbedre deres egen elevtrivsel. Det blev endvidere påpeget, hvordan disse pointer vedrørende ansvar også kan være relevante at overveje i relation til de foregående temaer, hvor samtlige informanter blandt andet oplevede at have et ansvar for hinandens humør og tryghed i klassen.

5.6. Balance mellem gymnasie- og fritidsliv

Som tidligere påpeget gav samtlige informanter udtryk for, hvordan deres oplevelse af elevtrivsel ikke kun var afhængig af forhold indenfor gymnasiekonteksten, men at den også blev påvirket af deres trivsel i andre livsarenaer såsom familien. Dette vil udfoldes yderligere i følgende tema, som vil have fokus på, hvordan informanternes hverdag består af mange forskellige elementer. For eksempel er både skole og fritidsinteresser vigtige elementer i deres hverdag, som begge har indflydelse på deres elevtrivsel i gymnasiet:

Altså lige nu i mit gymnasieliv, så synes jeg egentligt at min elevtrivsel, at det er min overordnede trivsel (ja). Jeg synes, at det følges ad helt perfekt (mmm), fordi at skolen er så stor en del af mit liv, så det kan man næsten ikke adskille fra hinanden (Emma, bilag 5, ll. 533-536).

Ja, jeg tror, at trivsel i gymnasiet bliver påvirket af trivsel alle andre steder, og omvendt. Jeg synes, at alt hænger sammen, men det er også fordi, at, i hvert fald for mig, så synes jeg, at hvis det går godt i et sted af mit liv / hvis det går godt med mig og mine venner-agtigt, så har jeg det godt de andre steder også, fordi så har jeg et positivt mindset omkring min situation og sådan synes, at jeg har overskud til at være et rart menneske og et produktivt menneske overfor andre og andre steder (Nanna, bilag 6, ll. 341-347).

Ud fra ovenstående synes Emma og Nanna at have lignende forståelser af, hvad elevtrivsel er, idet de begge udtrykker, at deres elevtrivsel ikke kan adskilles fra trivslen i andre livsarenaer, hvorfor elevtrivslen altid vil være afhængig af den enkeltes livskontekst. I relation til dette nævnte Sofie, at hun havde en oplevelse af, at fritidsaktiviteter også havde betydning for hendes elevtrivsel i gymnasiet:

Fordi at min generelle trivsel, bare sådan min tilstand, altså om jeg er glad en dag eller nede en dag er jo afhængig af mega mange altså ved-siden-ad-liggende faktorer, som ikke nødvendigvis bare er gymnasiet. Men det er sådan noget med, har jeg været aktiv dagen før, har jeg sovet fint, har jeg udført de hobbies, jeg synes er fede, har jeg set nogle andre venner (...) så hvis jeg får udfyldt alle mine andre behov, hvad angår hobbies, venner og oplevelser udenfor, så gør det også bare, at jeg generelt er gladere. Og så er jeg også gladere i skolen, og så har jeg også en bedre dag i skolen (Sofie, bilag 7, ll. 275-287).

I relation til denne forståelse af elevtrivsel som tværkontekstuel konstitueret, påpegede flere informanter, at det var afgørende for deres elevtrivsel, at de kunne opnå en balance mellem gymnasie- og fritidslivet generelt. Flere informanter beskrev, hvordan det kunne være problematisk, hvis de oplevede en overvægt af skolerelateret arbejde og ikke formåede at balancere dette i forhold til andre aktiviteter, som de anså som vigtige i deres fritidsliv. Nanna og Emma beskrev, hvad der var vigtigt for dem for at trives i gymnasiet:

(...) jeg har rigtig meget brug for, at der sker noget i min hverdag udover skole, fordi ellers bliver jeg fuldstændig smadret af at gå i skole. Jeg tror det

der afbræk mellem at vide, at nu skal man være faglig, og nu skal man overhovedet ikke tænke på det, det er ekstremt nødvendigt for mig, for at jeg kan motivere mig til at overhovedet lave noget nogensinde (...) Nu ved jeg godt, at det sådan ikke skal være fester, der skal afgøre det, men det er bare en måde at slukke hjernen fuldstændigt på sådan i hvert fald det akademiske punkt. Altså, så ved man at, så arbejder man hårdt i en hel uge, og så kan man lave noget andet bagefter (...) hvis der ikke er noget andet sjovt man skal, så synes jeg virkeligt at det er svært at tage sig sammen til at lave noget i løbet af ugen, fordi så ved man bare, at jamen så laver det her i en uge, og så fortsætter jeg i næste uge, og så går mit liv ikke rigtigt ud på andet, også at det begynder at føles lidt meningsløst efterhånden (Nanna, bilag 6, ll. 243-258).

At jeg ikke er for presset, at der ikke foregår for mange ting på samme tid, og at jeg frit kan vælge, hvad jeg vil prioritere og lave hver dag. At der ikke er for meget, der skal presses ned over en, og at have noget fritid og alene tid. Ja en god blanding (Emma, bilag 5, ll. 60-63).

For Nanna og Emma er det på den måde nødvendigt at lave andre aktiviteter i deres fritid end lektier og afleveringer for netop at få motivation til skolearbejdet. Ifølge Nanna bliver livet meningsløst, hvis der ikke er denne balance mellem gymnasie og fritid. På baggrund heraf kan man antage, at der i hendes udtalelse ligger en forståelse af undervisningen som noget anstrengende og udfordrende, mens aktiviteter i fritiden, såsom fester, er energigivende og nødvendige for at kunne klare disse udfordringer ved undervisningen. For Emma handler balancegangen mellem gymnasie- og fritidslivet i højere grad om at have friheden til at kunne vælge, hvad hun vil prioritere og lave i sin hverdag. Flere informanter gav på samme måde udtryk for, at en stor mængde af afleveringer kunne medføre et pres, hvilket påvirkede deres mulighed for at opnå en balance mellem gymnasie- og fritidslivet:

Det (red: presset) kommer fra afleveringer, synes jeg især, fordi der lidt er den her dato, der skal du have det lavet, og så får jeg det bare sådan, jeg ikke rigtig kan slappe af, fordi jeg hele tiden har den her aflevering til at hænge over mit hoved eller flere af dem og sådan noget der (...) du ved, den er der

hele tiden, selvom der ikke er så meget, så bliver det bare sådan en konstant følelse af, du skal aflevere det her om to dage og det her om fire dage og det her om seks dage (Emma, bilag 5, ll. 186-194).

Ehmm altså, der er jo altid sådan en mængde af afleveringer og lektier og sådan noget, som jo egentlig foregår lidt sådan uden for skolen. Men det er jo altid sådan, at hvis man har virkelig mange afleveringer og har stress med det (...) så er det jo sådan en underliggende faktor altid, så er det jo ikke bare uden for skolen eller i den periode, hvor man laver det (Sofie, bilag 7, ll. 123-128).

Emma og Sofie giver begge udtryk for, hvordan de selv står for at strukturere deres afleveringer og arbejdstid udenfor gymnasiet. Samtidig peger de på, hvordan struktureringen af afleveringer konstant skaber en følelse af pres, som gør det svært at slappe af i fritiden. I forbindelse med dette kan man sætte spørgsmålstejn ved, om afleveringer på den måde bliver en belastning, fordi man selv er ansvarlig for at planlægge sin tid. Det kan antages, at mere styring over arbejdsindsatsen kan forstærke presset, idet ansvaret for at opnå balance mellem skole og fritid bliver elevens eget anliggende. På den måde vil ansvaret også falde tilbage på dem selv, hvis de ikke er i stand til at opnå balance. En måde hvorpå flere informanter forsøgte at opnå bedre balance var gennem et pusterum i hverdagen. Clara og Alex beskrev, hvordan dette kunne give dem fornyet energi samt lyst og faglig motivation:

Fordi sådan når jeg svømmer, efter jeg er færdig med at svømme, kan jeg have nemmere ved sådan at lave lektier eller afleveringer, fordi jeg lige har holdt en pause fra alt det der og jeg er måske lige kommet af med, ja, ved at svømme. Og så er det som om, at jeg er mere klar igen til at tænke på skole, afleveringer og sådan noget (Clara, bilag 4, ll. 214-219).

Man bliver nødt til at tage den der tid, når man kommer hjem for ligesom at kunne køre op igen, for at kunne være på samme niveau dagen efter af sin frontstages karakter. Så man bliver nødt til ligesom at sige okay, det kan godt være, at jeg ikke lige når de lektier her, men for at jeg kan være på igen i morgen, så bliver jeg nødt til lige at slappe lidt af, for ellers går jeg helt ned

mentalt. Og så ender det med at blive skidt på træningsbanen og skidt på skolebænken og skidt derhjemme. Og det kan vi jo ikke have, så derfor er vi nødt til lige at tage en tur, hvor man lader op (Alex, bilag 3, ll. 251-259).

I ovenstående citater af Clara og Alex understreges det, at der kan være forskellige veje til at opnå balance. Yderligere påpeger Alex, at det er vigtigt for ham at være mentalt i balance for at trives i gymnasiet. I tråd hermed beskrev Sofie, at elevtrivsel for hende bestod af en "universel" såvel som "indadvendt/subjektiv" del. Hun beskrev, at den universelle trivsel afspejlede hendes trivsel i de kontekster, som hun er en del af, f.eks. gymnasiesammenhænge, mens den indadvendte/subjektive trivsel blev beskrevet som hendes mere personlige trivsel:

(...) den universelle trivsel som er sådan, behandler folk hinanden godt, er der en god kommunikation, snakker man sammen, griner man sammen ehmm, er det flinke mennesker, man er omkring. Det er sådan den mere universelle side, og den bliver ikke nødvendigvis påvirket af den indadvendte trivsel som så til gengæld / det er som om, at man godt kan adskille det sådan. (...) Men jeg tror, at man kan adskille det som sådan, hvad der konkret foregår, og hvad der så ved siden af foregår inde i en selv. Og de er ikke altid forbundet (...) Men det er som om at, hmm, den universelle er mega vigtig, og det er egentligt det som steder som skoler og sådan noget kan gøre noget ved. Hvad er det sådan konkret der foregår, men hvad man også har behov for, for at det overhovedet er nyttigt er en på en eller anden måde positiv også indstilling eller trivsel inde i sig selv (Sofie, bilag 7, ll. 336-345; 357-362).

Jeg tror helt klart, at i et sådan ideelt billede eller nærmest sådan meditativt billede, er det sådan, at hvis du hviler i din egen subjektive trivsel, eller hvis du hviler i dig selv, så kan der egentlig være krig overalt rundt omkring dig, og det kan egentlig være pisse ligegyldigt. For så længe at du egentlig er tilfreds med altså dine oplevelser. (...) eller du kan ikke ændre, hvad der sker omkring dig, du kan kun ændre, hvordan du håndterer det. Så man kan jo sige på en måde, at det er det vigtigste. At man har styr på sin egen ro, før man egentlig begynder at fokusere på alt det andet (Sofie, bilag 7, ll. 382-391).

Sofie beskriver her, hvordan den subjektive trivsel er førsteprioritet, og hvis der ikke er styr på den, så kan det principielt være ligegyldigt med den universelle trivsel. På baggrund af dette kan man argumentere for, at det muligvis ikke vil være tilstrækkeligt at styrke de faglige og sociale relationer samt læringsmiljøer i gymnasiet, hvis den enkeltes personlige forhold ikke er i balance.

5.6.1. Opsummering

I ovenstående blev det udfoldet, at opnåelsen af balancegang mellem gymnasie- og fritidsliv var væsentligt for informanternes elevtrivsel. For at kunne opnå denne balance, beskrev flere informanter, at de følte sig nødsaget til at tage pauser i deres travle hverdag. På den måde kan man heller ikke reducere elevtrivsel til faktorer i gymnasiekonteksten, da faktorer udenfor gymnasiet også uundgåeligt vil have en betydning. Samtidig er det relevant at have for øje, at de forhold, der kan bidrage til at opretholde balancen vil være afhængig af den enkelte elev.

5.7. Delkonklusion

Ovenstående analyse havde til formål at undersøge informanternes forståelse af elevtrivsel i ønsket om at indfange gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel. Ved hjælp af IPA blev informanternes perspektiver inddelt i fem hovedtemaer; *elevtrivsel som særegen, tilhørsforhold, målsætning og mestring, ansvar samt balance mellem gymnasie- og fritidsliv*. Disse bidrog på forskellig vis til udforskningen af fænomenet. Det skal dog påpeges, at disse temaer ikke nødvendigvis er udtømmende eller definitive, hvorfor andre dynamikker potentielt også kan være relevante i spørgsmålet om elevtrivsel.

En central pointe i præsentationen af empirien var, at informanterne havde en opfattelse af elevtrivsel som særegen, idet de udtrykte, at oplevelsen af elevtrivsel vil variere afhængigt af den enkeltes livskontekst. Oplevelsen af tilhørsforhold til gymnasiets sociale og faglige fællesskaber blev endvidere påpeget som væsentligt i forståelsen af elevtrivsel. Det blev i denne sammenhæng belyst, at der i gymnasiet kan udspille sig både forpligtende og uforpligtende fællesskaber, som på forskellig vis kan skabe en oplevelse af tilhørsforhold. De forpligtende fællesskaber var bundet op på en

gensidig afhængighed, mens de uforpligtende fællesskaber blev beskrevet som anledninger til at opbygge fællesskaber på et mere generelt plan. Samtidig blev det påpeget, at dynamikker såsom humør og tryghed i klassemiljøet kunne bidrage til oplevelsen af tilhørsforhold. Dette da disse bidrog til en følelse af accept og inklusion i klassemiljøet. Ydermere fremhævede informanterne vigtigheden af at kunne opsøge opbakning og støtte både på gymnasiet og i hjemmet, da dette bidrog til oplevelsen af tryghed i gymnasiemiljøet. Informanternes forståelse af elevtrivsel indebar endvidere et mestringsaspekt, hvor oplevelsen af at kunne håndtere egen livssituation samt opnåelse af faglige mål var central. I lyset af dette synes elevtrivsel derfor også at indebære et aspekt af selvtillid, herunder troen på, at man er god nok. Yderligere havde informanterne en forståelse af elevtrivsel som noget, de selv havde et ansvar for. Trods informanterne så forskellige aktører som væsentlige facilitatorer for elevtrivsel, lå ansvaret for deres trivsel hovedsageligt hos dem selv. Derudover oplevede informanterne et ansvar for at strukturere deres hverdag, for derved at kunne opnå balance mellem deres gymnasie- og fritidsliv. Denne balance blev fremhævet som særlig vigtig i oplevelsen af elevtrivsel, men også som noget, der kunne opnås forskelligt afhængigt af den enkelte informant.

5.8. Elevtrivsel som procesbegreb

På baggrund af den analytiske præsentation af empirien synes det relevant at præcisere specialets udlægning af elevtrivselsbegrebet. Jævnfør afgrænsningen betragtes elevtrivsel som et procesbegreb, hvorfor dette, som nævnt, løbende vil blive revurderet. Da specialet ønsker at lade gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel være fokus i nærværende undersøgelse, er det nu relevant at inddrage analysens fund i udlægningen heraf. På den måde vil specialets videre analyse og diskussion tage udgangspunkt i en udlægning af elevtrivsel, der bygger på informanternes egne perspektiver. Det er væsentligt at understrege, at elevtrivsel altid bør anskues som særegen, da den enkelte elevs forståelse altid vil være betinget af det liv, vedkommende har levet og de erfaringer, denne har gjort sig. Derfor bør følgende definition heller ikke betragtes som definitiv eller udtømmende:

“Elevtrivsel kan forstås som samspillet mellem personlige, sociale og faglige forhold på tværs af kontekster. Begrebet indebærer elevens subjektive oplevelse af at være en del af fællesskaber, herunder oplevelsen af accept og tryk samt positive emotioner både intra- og interpersonelt. Samtidig indebærer elevtrivsel oplevelsen af at kunne mestre livets udfordringer både fagligt og personligt”.

6. Undersøgelsens fund i relation til udvalgt teori og litteraturreview

I ovenstående afsnit blev undersøgelsens IPA-analyse præsenteret, hvilket ledte til en foreløbig definition af elevtrivsel som procesbegreb, der tog afsæt i informanternes egne perspektiver. I følgende afsnit vil denne forståelse af elevtrivsel blive analyseret og diskuteret i relation til udvalgte teoretiske perspektiver. Efterfølgende vil undersøgelsens resultater diskuteres i relation til afsnittet *udvalgt eksisterende forskning*. Dette har til formål at belyse forskelle og ligheder mellem undersøgelsens fund og den eksisterende forskning. I tråd med dette vil det diskuteres, hvordan undersøgelsen bidrager med ny viden på området. Slutteligt vil afsnittet indeholde endnu en diskussion af elevtrivsel som procesbegreb, hvor specialets endelige definition heraf vil udledes.

6.1. Undersøgelsen fund i relation til udvalgt teori

I det følgende vil specialets udvalgte teoretiske perspektiver præsenteres, hvilke som nævnt vil sættes i relation til vores IPA-analyse. Først og fremmest vil vi tage udgangspunkt i teorier, perspektiver og rapporter omhandlende individualisering, ungdomsliv og fællesskaber, herunder særligt Anthony Giddens (1991/1996), Maria Bruselius-Jensen og Niels Ulrik Sørensen (2017) samt Anne Kofod og Jens Christian Nielsen (2005). Disse teoretiske perspektiver inddrages til belysning af temaerne *tilhørsfold*, *ansvar* og *balance mellem gymnasie- og fritidsliv*. Herudover har vi inddraget Albert Banduras (1977) sociale indlæringsteori, hvor vi særligt fokuserer på hans begreb om self-efficacy. Dette perspektiv benyttes i udfoldelsen af temaet *målsætning og mestring*. I forlængelse heraf inddrages Christian Hjortkjærs (2020) samfundskritiske udlægning af påbudssamfundet til yderligere at udfolde temaerne *tilhørsforhold* samt *målsætning og mestring*.

6.1.1. Ungdomsliv, individualiseringen og fællesskaber

Denne del af analysen har til hensigt at kontekstualisere informanternes forståelse af elevtrivsel i henhold til de samfundsmæssige betingelser, som de unge er underlagt i dag. Bruselius-Jensen og Sørensen (2017, p. 9) påpeger, at ungdomsforskningen længe har været optaget af at undersøge de konsekvenser, som individualiseringen har haft

for ungdomslivet. Hvor man tidligere var tilbøjelig til at beskrive individualiseringen som noget, der opløste fællesskaber, synes perspektivet at have ændret sig, idet individualisering og fællesskaber ikke på samme måde anskues som værende i kontrast til hinanden. Individualiseringen forstås i stedet som noget, der ændrer forudsætningerne for fællesskaberne (Bruseliuss-Jensen & Sørensen, 2017, p. 9f). Vi finder det derfor relevant at undersøge samspillet mellem individualitet og fællesskab i henhold til empirien, idet informanternes oplevelse af fællesskab og tilhørsforhold synes at være præget af dette.

Giddens (1991/1996, pp. 23, 26-30) har længe været optaget af individualiseringen som et udviklingstræk i senmoderniteten og beskriver, hvordan det vestlige samfund har undergået store forandringer de seneste årtier, hvilket har påvirket individets personlige og sociale liv, herunder forudsætningen for fællesskaber. Senmoderniteten betegner de kulturelle tendenser og fænomener, som ligger i forlængelse af samt radikaliserer tilsvarende fænomener i moderniteten, hvorfor den heller ikke skal forstås som et brud med moderniteten (Jørgensen, 2002, p. 27). Giddens (1991/1996, p. 46f) argumenterer for, at senmoderniteten indebærer en øget refleksivitet, som strækker sig helt ind i individets indre, hvorfor individet får karakter af et refleksivt projekt, hvor selvet og identiteten er genstand for udforskning og revurdering. I forlængelse af dette, er det værd at pointere, at individualiseringen derfor kan fremstå som eksistentielt foruroligende for individet, når ingenting i princippet er sikkert, men alt skal ses som åben for revision eller forkastelse grundet ny viden (Giddens, 1991/1996, p. 32f). Samtidig ses det, hvordan den enkelte i stigende grad tillægges et ansvar for sig selv og sine handlinger. I kraft af denne individualisering forstås identiteten som noget, individet selv skaber, hvorimod man tidligere anså dette som betinget af skæbnen og traditioner (Bruseliuss-Jensen Sørensen, 2017, p. 10f; Giddens, 1991/1996, p. 23f). Ifølge Bruseliuss-Jensen og Sørensen (2017, p. 10f) viser den øgede individualisering sig tydeligt i ungdomslivet, da de unge oplever at skulle navigere mellem deres egne drømme og forventninger samt samfundets krav og ønsker, hvilket kan føre til tvivl og usikkerhed. Ifølge Svend Brinkmann er alle unge ikke lige godt "(...) rustede til at klare identitetsprojektet og de mange valgmuligheder, som det individualiserede ungdomsliv byder på" (Bruseliuss-Jensen & Sørensen, 2017, p. 11). Dette kan blandt andet forklares ved, at mange unge har svært ved at håndtere et stadig

større forventningspres samtidig med, at de kan have en forestilling om, at jævnaldrende uden problemer klarer disse valg og identitetsprojekter.

I kraft af individualiseringen kan samfundet ses som værende præget af fællesskaber, der i stigende grad fremstår flygtige og selvvalgte, hvorfor fællesskaber og tilhørsforhold også fremstår som noget, de unge i høj grad selv vælger. På den måde får fællesskaber også karakter af at være mere flydende og uforpligtende (Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017, p. 11f). I forlængelse heraf taler Giddens om udkrystalliseringen af 'rene forhold', hvilket refererer til fællesskaber, der ikke afhænger af ydre sociale og økonomiske forhold, men som alene bygger på, hvad de involverede parter får ud af fællesskabet. På den måde afhænger fællesskabet udelukkende af en gensidig forpligtelse og tillid til den andens deltagelse (Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017, p. 12; Giddens, 1991/1996, p. 112). Brinkmann (2011, iflg. Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017, p. 13f) peger endvidere på, hvordan individualiseringen ændrer forudsætningerne for fællesskaber, idet deltagelse i fællesskaberne sker på baggrund af individets eget initiativ, frem for med afsæt i traditionelle begrundelser. Dermed lægger han op til en forståelse af fællesskaber, hvor det "(...) ikke bare er et spørgsmål om at være sammen eller gøre noget sammen med andre mennesker, men i vid udstrækning også handler om de (foranderlige) forestillinger, der knytter sig dertil" (Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017, p. 13f). På den måde henviser han til begrebet "forestillede fællesskaber", som opstår idet man identificerer og oplever sig som deltager i noget fælles. En sådan oplevelse og identifikation er betinget af fælles erfaringer som skabes løbende gennem fortællinger og samtaler, og vil dermed åbne op for forskellige handlemuligheder for deltagerne (Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017, p. 13f). I forlængelse heraf argumenterer Lave og Wenger, gennem begrebet praksisfællesskaber, for, at fællesskabets deltagere kan bidrage på forskellige vis i forhold til hinandens deltagelsesmuligheder: "Det fælles" – og hvordan det italesættes og organiseres – er således med til at strukturere deltagerne muligheder og ser således forskelligt ud og får forskellige betydninger for forskellige deltagere i fællesskaberne" (Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017, p. 14; Lave & Wenger, 2003, p. 83).

Med afsæt i ovenstående påvirker individualiseringen med stor sandsynlighed unges fællesskaber og tilhørsforhold. Men samtidig ses det, at de unge fortsat indgår i fællesskaber, der er mindre selvvalgte og flygtige, men som også har en betydning i spørgsmålet om identitet og trivsel. Her kan man eksempelvis overveje familien, samt de fællesskaber der opstår i kraft af skole og uddannelse. Disse fællesskaber, såsom familie og gymnasieklasse, synes i højere grad at være præget af pligt og nødvendighed, samtidig med at de kan danne ramme for venskaber og tryghed (Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017, p. 12f). I undersøgelsen af unges fællesskaber synes det derfor også væsentligt, at man kortlægger de unges erfaringer og oplevelser og derved præcisere, hvad de forstår som "det fælles". Siden ungdommen er præget af individualiseringen, er det samtidig vigtigt at overveje, hvordan den enkelte sætter sig selv i spil i fællesskabet, og hvordan dette kan variere i forskellige former for fællesskaber (Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017, p. 14f).

6.1.2. Fællesskaber og fritidsliv

Vi har endvidere fundet det relevant at inddrage en dansk rapport foretaget af Center for Ungdomsforskning (Danmarks Pædagogiske Universitet) af Kofod og Nielsen (2005). De undersøger det normale ungdomsliv og berører temaer såsom hverdagslivet, herunder fritidsliv og fællesskaber (Kofod & Nielsen, 2005, p. 9). I undersøgelsen tager Kofod og Nielsen (2005, p. 9) afsæt i de unges egne oplevelser og beskrivelser af, hvordan det er at være ung i dag. Særligt temaerne vedrørende fritid og fællesskaber vil blive inddraget, da disse kan bidrage til at udfolde vores informanternes udsagn og forståelse af elevtrivsel, hvor særligt undertemaet balance mellem gymnasie- og fritidsliv vil blive belyst.

Kofod og Nielsen (2005, p. 25) pointerer, at fællesskaber får en særlig betydning i ungdomslivet, idet unge indgår i forskellige sfærer, såsom familie-, fritids- og skoleliv, der stiller krav til deres sociale færdigheder. Disse færdigheder består blandt andet af evnen til at sætte sig i andres sted, hvilket gør det muligt at opbygge relationer og indgå i fællesskaber. Kofod og Nielsen (2005, p. 25) påpeger derudover, at deltagelse i fællesskaber er centralt for unges identitetsskabelse. Det er herigennem, at den unge definerer og bekræfter sig selv, hvilket får stor betydning for den unges "(...) velbefindende og integration i sociale som faglige fællesskaber." (Kofod & Nielsen,

2005, p. 25). Fællesskaber udgør dermed en væsentlig del af unges fritidsliv, hvilket er et område, som fremhæves som centralt for de unges hverdagsliv (Kofod og Nielsen, 2005, p. 11) I den forbindelse argumenterer de for, at de unges fritidsliv kan opdeles i to forskellige typer aktiviteter; *de organiserede* samt *de uorganiserede*. De organiserede fritidsaktiviteter kan sammenlignes med skoleaktiviteter, da disse er skemalagt, hvor de unge kan siges at være gensidigt afhængige af hinandens fremmøde. Eksempler på det organiserede fritidsliv kan være sportsaktiviteter eller foreningsbaserede aktiviteter, hvor der er faste mødetider og evt. forventninger til forberedelse, hvilket Kofod og Nielsen (2005, p. 11) argumenterer for skal ses som gensidigt forpligtende aktiviteter. De uorganiserede fritidsaktiviteter er derimod kendetegnet ved at være fleksible og beskrives som værende alt det, de unge beskæftiger sig med, når de ikke deltager i organiserede aktiviteter. Her kan de unge ændre aftaler med kort varsel, uden at det får større konsekvenser, og aktiviteterne finder sjældent sted på et bestemt tidspunkt eller en bestemt dag. Et eksempel på en uorganiseret fritidsaktivitet er lektier, idet de skal laves, men tidspunktet for hvornår, og under hvilke forhold, de skal laves, er helt op til den enkelte at finde ud af (Kofod & Nielsen, 2005, p. 11). Endvidere fremhæver Kofod og Nielsen (2005, p. 14) vigtigheden af venskaber i fritidslivet, idet de hævder, at venner spiller en central rolle i ungdomslivet generelt, og at dette fremstår som det, der fylder mest i det uorganiserede fritidsliv. De understreger samtidig, at de unge kan have svært ved at vælge mellem aktiviteterne og få tid til alt det, de gerne vil nå i fritiden (Kofod & Nielsen, 2005, p. 11f).

6.1.2.1. Teoretisk udfoldelse af empirien

På baggrund af empirien kan der argumenteres for, at informanternes forståelse af elevtrivsel er præget af de individualiserende tendenser, som har fundet sted i det senmoderne samfund. Det øgede ansvar, som individualiseringen skaber, blev berørt af specialalets informanter, idet flere gav udtryk for, at de er ansvarlige for deres fremtid f.eks. i form af at skulle tage de rigtige valg og præstere godt i skolen, ved at få gode karakterer for at kunne komme ind på bestemte videregående uddannelser. De mange valg, som informanterne står over for i gymnasieårene, kan forstås i lyset af det, som Giddens betegner som øget refleksivitet. Flere af informanterne gav nemlig udtryk for, at de oplevede at skulle reflektere samt forholde sig til disse valg og muligheder.

Derudover synes denne oplevelse af ansvar også at komme til udtryk, idet flere pegede på, at de var ansvarlige for deres egen elevtrivsel i gymnasiet. De påpegede, at andre aktører kunne agere facilitatorer i arbejdet med trivsel, men at det var nødvendigt selv at tage initiativet til at forbedre sin situation. På trods af denne individualisering pegede flere informanter samtidig på, at de også havde et ansvar for andre, herunder deres klassekammeraters elevtrivsel, hvorfor fællesskaber også opleves som særligt vigtige. I relation til temaet om tilhørsforhold bliver det derfor interessant at overveje, hvilken måde de unge forstår de fællesskaber, der har betydning for deres elevtrivsel, samt hvilke fortællinger og identifikationer der knytter sig hertil. Det bliver i den forbindelse relevant at se nærmere på, hvad informanterne forstår ved "det fælles", samt hvad dette centrerer sig om i en individualiseret tidsalder.

I relation til specialets empiri bliver det interessant, hvordan fællesskaber i senmoderniteten i højere grad anskues som selvvalgte, uforpligtende og flydende, og derfor ifølge Giddens (1991/1996) også mere "rene forhold". Informanterne gav udtryk for, at det at indgå i fællesskaber i og udenfor gymnasiet, som f.eks. fester, studieture og andre sociale arrangementer, havde betydning for deres elevtrivsel. Der er tidligere blevet argumenteret for, at disse sociale arrangementer kan ses som uforpligtende fællesskaber, der ikke nødvendigvis er pålagt eleverne, men som noget, de selv har et ansvar for at deltage i. Denne type af fællesskaber er derfor heller ikke betinget af ydre forhold, men mere selvvalgte og flydende, hvorfor deltagelsen også i højere grad er bundet op på, hvad den enkelte får ud af deltagelsen. På den måde kan der også argumenteres for, at disse typer af fællesskaber rummer plads til individualitet, og har karakter af at være mere frivillige. Størstedelen af informanterne lagde i den forbindelse vægt på, hvordan det at indgå i uforpligtende fællesskaber gav dem et personligt udbytte i form af f.eks. en større vennekreds og identitetsudvikling. På den måde ses der et individualiseret tilvalg af fællesskaber, hvor fællesskaberne vælges ud fra, hvad der giver mening for den enkelte.

Det er i relation til dette relevant at belyse, hvordan informanterne kunne opleve, at det var nødvendigt at tilpasse sig fællesskaberne for at opleve tilhørsforhold. Dette synes ligeledes relevant at overveje i kraft af individualiseringen, idet den enkelte selv skal vurdere, hvilke fællesskaber vedkommende ønsker at indgå i, og dermed også selv er ansvarlig for at deltage i disse. Samtidig kan denne tilpasning til de ønskede

fællesskaber også ses som et udtryk for, hvordan unge i dag definerer sig selv gennem fællesskaberne og derigennem kan opleve selvrealisering. I forbindelse med dette kan de uforpligtende fællesskaber ses som et led i individets konstante revurdering af sig selv og sin identitet, idet alt må forstås som refleksive valg jf. Giddens (1991/1996) teori. På den måde kan deltagelse i disse uforpligtende fællesskaber også ses som en måde, hvorpå individet aktivt bruger sine relationer i dannelsen af selvet, hvilket potentielt kan belyse betydningen af dette i relation til elevtrivsel.

De forpligtende fællesskaber var, i kontrast til de uforpligtende, karakteriseret ved, at man som deltager oplevede en gensidig afhængighed, hvilket flere informanter oplevede som tryghedsskabende og derved som en kilde til styrket tilhørsforhold. Dermed ses det også, hvordan informanterne ikke blot prioriterer fællesskaber for egen udbyttes skyld. Informanternes oplevelse med forpligtende fællesskaber udspillede sig overvejende i klassefællesskabet, hvor forpligtelsen både kunne være betinget af noget socialt og fagligt. Et fagligt forpligtende fællesskab blev blandt andet belyst i eksemplet med noteudveksling. Her var der en forventning om, at lektierne blev lavet, fordi de skulle videresendes, hvorfor det kan antages, at de i klassen var fagligt afhængige af hinanden. På den måde kan denne type af fællesskaber siges at være betinget af en form for pligt eller nødvendighed, hvilket står i kontrast til de mere uforpligtende fællesskaber. Temaet tryghed kan dermed også belyses i relation til disse forpligtende fællesskaber. Dette da man kan argumentere for, at hjælp og støtte fra andre, accept af forskelligheder og lignende (o.l.) kunne medføre en følelse af tryghed, hvilket udgjorde et væsentligt aspekt i informanternes forståelse af elevtrivsel. Pointen om forpligtende fællesskaber er ligeledes interessant i forhold til begrebet om forestillede fællesskaber, som noget der opstår gennem identifikation og oplevelsen af, at man er fælles om noget. Dette kom særligt til udtryk i episoden som Alex beskrev, hvor hans klasse skulle cykle fra gymnasiet til en idrætshøjskole, hvor hans cykel gik i stykker. Her skiftedes de til at løbe og hjalp med at bære hinandens ting. Disse fælles erfaringer med klassen gav ham en følelse af sammenhold, hvilket han beskrev som centralt i hans forståelse af elevtrivsel. Med afsæt i ovenstående kan der argumenteres for, at disse forpligtende fællesskaber kan have karakter af en form for afindividualisering, hvor fokus netop er, at man er fælles om at gøre noget sammen. I relation til dette kan det antages, at det vil gavne elevtrivslen i klassen, hvis eleverne føler sig positivt afhængige af hinanden.

I den deskriptive analyse argumenterede vi endvidere for, at dynamikkerne vedrørende humøret i klassen kunne anskues som en form for forpligtende fællesskab. Dette da informanterne gav udtryk for, at de oplevede en gensidig afhængighed af hinanden. Hvor afhængighedsforholdet i de fagligt forpligtende fællesskaber, f.eks. noteudveksling, synes klart defineret, synes forholdet i disse mere socialt forpligtende fællesskaber mere diffuse. Derfor er disse fællesskaber heller ikke forpligtende på den samme måde, idet forpligtelsen overfor hinanden ikke fremstår ens. Jævnfør Bruselius-Jensen og Sørensen (2017) er det derfor også relevant at have for øje, hvordan forpligtende fællesskaber i gymnasiet kan udspille sig på forskellig vis, og hvad der for deltagerne skaber det fælles element. I det faglige perspektiv synes forpligtelsen f.eks. at opstå ved, at eleverne har et fælles mål om at hjælpe hinanden med at komme godt igennem gymnasiet, hvor de ønsker at bidrage til hinandens faglige præstationer. Den sociale afhængighedsdynamik forekommer som sagt mere diffust, og kan f.eks. opstå, hvis eleven oplever et ansvar for at bidrage til de andres velbefindende. Dette kom blandt andet til udtryk, da informanterne beskrev, at det påvirkede den kollektive elevtrivsel positivt, hvis man mødte op til undervisningen med et godt eller energisk humør. Forpligtelsen kom hermed til udtryk, idet informanterne havde en oplevelse af, at dette var noget, der blev forventet. Det ses dog, at begge disse former for forpligtende fællesskaber synes at have en rolle i informanternes forståelse af elevtrivsel, da informanterne gav udtryk for, at deltagelse i disse bidrog til en styrket oplevelse af tilhørsforhold. På baggrund af dette, kan det være interessant at overveje, hvordan der kan være forskellige dynamikker i oplevelsen af forpligtende fællesskaber. Som tidligere påpeget gav flere informanter også udtryk for, hvordan de nogle gange måtte tilpasse sig fællesskaberne for at passe ind. Dette er også relevant at overveje i sammenhæng med de mere forpligtende fællesskaber. Alex gav f.eks. udtryk for, at han i skolen blev nødt til at agere "front stage" gennem en positiv facade, hvilket kan antages at være udtryk for, at han oplever at skulle tilpasse sig.

Vi finder endvidere Kofod og Nielsens (2005) perspektiver om organiserede og uorganiserede aktiviteter relevante, da flere informanter beskrev, at det kunne være svært at navigere mellem aktiviteter i fritiden samt opnå balance i hverdagen. Dette er interessant at udfolde yderligere, idet balancen mellem gymnasie- og fritidsliv synes væsentlig for informanternes elevtrivsel. Kofod og Nielsen (2005) påpeger, at lektierne kan ses som en uorganiseret aktivitet, som skal passes ind i forhold til de mere

organiserede aktiviteter. Selvom uorganiserede aktiviteter beskrives som "fleksible", fordi den unge selv vælger hvornår, og under hvilke forhold, lektierne laves, så oplevede vores informanter ofte lektier og deadlines som noget, der skabte et pres i hverdagen. Dette kom til udtryk hos flere informanter, idet de havde en følelse af, at lektierne og afleveringerne konstant hang over hovedet på dem. I den deskriptive analyse blev det overvejet, hvorvidt de uorganiserede aktiviteter, såsom afleveringer og lektier, blev en belastning, fordi man selv var ansvarlig for at planlægge sin tid. I henhold til dette kan det diskuteres, om de uorganiserede aktiviteter, i dette tilfælde lektier, kan gøres mere organiserede gennem de førnævnte fagligt forpligtende fællesskaber. Som Alex påpeger, kunne han tage på træningslejr uden at skulle bekymre sig om at indhente fagligt arbejde. Dette er relevant at overveje, da det kan antages, at dette kan bidrage til en bedre balance mellem gymnasie- og fritidsliv og dermed være fordrende for elevtrivslen. På den måde ligger ansvaret dermed ikke alene hos den enkelte elev.

Det er videre interessant, hvordan informanterne oplevede de organiserede aktiviteter forskelligt. Alex fortalte, hvordan mængden af organiserede aktiviteter var stor, idet han brugte mange timer om ugen på både skole og træning. For ham var det nødvendigt at tage en pause fra disse, hvor Clara derimod anså sine organiserede fritidsaktiviteter, f.eks. svømning, som en mulighed for at få en pause. I forlængelse af dette beskrev flere informanter, hvordan det kunne være svært at få kalenderen til at gå op, når både skole, arbejde, lektier og sport skulle passes, samtidig med at de ønskede at bruge tid sammen med deres venner. Det tyder derfor på, at informanterne kan have svært ved at navigere mellem de aktiviteter i fritiden, der synes mest betydningsfulde og derfor også hvilke, de vil prioritere højest. Det synes i den forbindelse væsentligt, at samværet med venner kan anskues som en uorganiseret aktivitet. Da informanterne ikke har samme forpligtelse til at deltage i disse uorganiserede aktiviteter, oplever de sig nødsaget til at nedprioritere deltagelsen heri, når de ikke formår at strukturere deres tid. Dette synes at påvirke informanternes elevtrivsel negativt, siden de ofte anser f.eks. samvær med venner som en mulighed for at have det sjovt og opleve et pusterum fra gymnasiets faglige opgaver.

Opsummerende er det i henhold til ovenstående væsentligt at overveje, hvordan begge typer af fællesskaber, både de forpligtende og de uforpligtende, gav informanterne en

oplevelse af styrket tilhørsforhold og tryghed i klassemiljøet. Begge typer af fællesskaber synes derfor relevante i spørgsmålet om elevtrivsel. Derudover blev det udfoldet, at informanterne kunne have svært ved at strukturere deres tid og dermed opnå en balance mellem gymnasie- og fritidsliv. Der blev argumenteret for, at dette kan forstås i lyset af organiserede og uorganiserede aktiviteter, som på forskellig vis sætter krav til den enkelte om at strukturere og planlægge sin fritid. I den forbindelse blev det overvejet, hvorvidt man kan gøre uorganiserede aktiviteter, såsom lektier, mere forpligtende, og på den måde hjælpe eleverne med at skabe mere struktur i hverdagen.

6.1.3. Bandura - Troen på at kunne mestre

Vi har videre fundet det relevant at inddrage Bandura og hans begreb self-efficacy, idet informanternes forståelse af elevtrivsel blandt andet omhandlede troen på egne evner og oplevelsen af at kunne mestre konkrete situationer. Bandura (1977, p. 5ff; 1989, p. 2f) udviklede sin sociale læringsteori som en videreførelse af behaviorismen. I denne teori betragtes adfærd og læring ikke udelukkende som et resultat af påvirkning fra miljøet, som behaviorismen foreslog. Derimod er der tale om et gensidigt samspil mellem adfærd, miljø og kognition, herunder tanker, forventninger, overbevisninger, selvbillede m.m. Dette kalder han for *reciprok determinisme* (Bandura, 1977, p. 194; Ewen, 2010, p. 341f).

Ifølge Bandura danner individer gennem oplevelser og erfaringer en tro på, hvad de i en given situation er i stand til, hvilke konsekvenser det kan have, hvad ens ønskede mål er, og hvordan individet i så fald er nødsaget til at agere for at nå sine mål (Bandura, 1991, p. 248f). Han påpeger hermed, at individet er et bevidst, intentionelt væsen, der lærer gennem egne såvel som andres erfaringer, hvorigennem individet danner tro på egne evner i en given situation. I den forbindelse tillægger Bandura (1989, p. 59f; 1991, p. 269) individets forestillinger om sig selv en central betydning for dets generelle velbefindende samt muligheden for at håndtere eget liv. I relation til dette udvikler Bandura begrebet *self-efficacy*, som henviser til et individs tro på sig selv, hvilket kan ses i form af en overbevisning om, at man kan opnå personlige mål gennem egen indsats (Bandura, 2012, p. 16). Herudover beskrev Bandura, at individer enten kan besidde en høj eller en lav self-efficacy, hvilket har betydning for de mål,

som individet sætter for sig selv, og hvordan individet tackler mulige udfordringer og tilbagefald (Bandura, 2012, p. 16). En stærk følelse af self-efficacy vil eksempelvis fremme individets evne til at præstere samt dets personlige velvære. Individer der besidder en stærk tiltro til egne evner vil derfor opfatte svære opgaver som udfordringer, der skal tages op i stedet for at anse dem som trusler, der helst skal undgås (Bandura, 2012, p. 16). Når disse individer oplever modgang, vil de hurtigt genvinde deres fornemmelse af self-efficacy, da de vil se det som en læringsmulighed. Omvendt vil individer, der tvivler på egne evner, undgå de vanskelige opgaver, da de vil betragte dem som en trussel (Bandura, 2012, p. 16). Det er væsentligt at påpege, at niveauet, eller oplevelsen, af self-efficacy kan variere på tværs af domæner. Man kan f.eks. opleve højere niveauer af self-efficacy i et fag, mens man oplever det modsatte i et andet (Ewen, 2010, p. 347).

6.1.3.1. Teoretiske udfoldelse af empirien

Gennem informanternes udtalelser blev det tydeligt, hvordan målsætning og mestring var vigtigt i deres forståelse af elevtrivsel. Set i lyset af Banduras teori kan man dermed argumentere for, at self-efficacy kan anvendes til at udfolde deres forståelse yderligere, idet begrebet synes at kunne belyse, hvorfor målsætning og mestring netop er væsentligt.

Flere informanter gav udtryk for, at deres oplevelse af elevtrivsel indebar et fagligt aspekt, hvor det typisk omhandlede at opnå gode faglige præstationer, herunder høje karakterer. Disse faglige mål kan forstås i lyset af self-efficacy, hvor målene er et produkt af informanternes mentale forestillinger, som er influeret af både deres omgivelser, herunder samfundet, samt deres tidligere oplevelser og erfaringer med faglige præstationer. Derfor kan man kigge nærmere på, hvilke forhold i klassemiljøet, der kan have indflydelse på den enkeltes self-efficacy. Informanterne gav selv udtryk for, at karakterer har indflydelse på deres oplevelse af, hvorvidt de har opnået deres faglige mål. Derudover synes det også væsentligt at overveje, hvilken betydning faglige præstationer har for de andre elever i klassen, idet dette kan påvirke den enkelte informants forestilling om, hvad man skal forvente af egen præstation.

Informanterne gav, i tråd med dette, udtryk for, at opnåelse af faglige mål gav dem styrket selvtillid, hvilket i denne sammenhæng kan anskues som oplevelsen af self-efficacy, altså en styrket tro på egne evner og kompetencer. I henhold til dette synes informanternes oplevelse af elevtrivsel dermed at hænge sammen med mestringsforventninger, hermed elevens egne forventninger til at kunne klare de opgaver, de bliver præsenteret for. Dette er netop relevant at overveje, da faglig mestring dermed kan give informanterne velvære og dermed bidrage positivt til deres elevtrivsel. Oplevelsen af self-efficacy og mestring kan også muligvis betyde, at informanterne i fremtiden vil tackle faglige opgaver med mere selvtillid. Dette da de før har haft succesoplevelser med dette, og i kraft heraf kan være tilbøjelig til at opstille endnu højere mål. Lav self-efficacy vil, som nævnt, derimod betyde, at individet vil opleve modgang som en trussel fremfor en udviklingsmulighed. Dette er relevant, idet flere informanter anså lavere karakterer end forventet som modgang, hvor de som konsekvens af dette oplevede at tvivle på dem selv og egne faglige evner. Det tyder dermed på, at oplevelser med faglige præstationer både kan påvirke informanternes selvtillid negativt og positivt.

Derudover er self-efficacy også relevant at overveje i henhold til personlig målsætning. Her synes målet f.eks. at være ro i hverdagen og tilværelsen generelt samt oplevelse af selvrealisering. Informanterne forklarede, hvordan opnåelsen af disse mål var essentielt for deres elevtrivsel, særligt fordi dette gav dem mere mod på hverdagens udfordringer og opgaver. Dette kan endvidere belyses ved hjælp af idéen om self-efficacy, idet informanterne oplevede at kunne håndtere og tackle udfordringer uden at opleve dem som en trussel og dermed som et negativt aspekt ved livet. Hermed ses det også, hvordan et personligt mestringsaspekt har betydning for informanternes forståelse af elevtrivsel, da de på grund af disse oplevelser har mere mod på hverdagens udfordringer og kan udvikle sig ud fra disse mestringsoplevelser.

6.1.4. Hjortkjær - Utilstrækkelig i påbudssamfundet

Hjortkjær (2020) er ph.d. fra Søren Kirkegaard Forskningscenteret og har flere udgivelser i krydsfeltet mellem filosofi, psykologi, sociologi og eksistenspsykologi. I udgivelsen "Utilstrækkelig – hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge" fra 2020 opstiller han en samfundsdiagnostik, der har til formål at forklare, hvordan

samfundet har udviklet sig fra et *forbudssamfund* til et *påbudssamfund*. Her er regler skiftet ud med idealer, hvilket Hjortkjær (2020) argumenterer for har fået store konsekvenser særligt for de unge. Denne samfundsdiagnostik vil i det følgende blive fremlagt, da det synes relevant at anskue den deskriptive analyse i lyset af denne. Dette da informanternes forståelse af elevtrivsel synes at være præget af nogle påbud, der er med til at forme deres oplevelse af, hvad elevtrivsel er.

Ifølge Hjortkjær (2020, p. 12f) kendetegnes vores samfund i dag ved, at vi skal være engageret i stort set alt. Vi skal være lidenskabeligt engageret i vores uddannelse, arbejde, parforhold og familie, men f.eks. også i nyheder, klimaet og ligestillingsdebatten. Når man oplever disse påbud og samtidig ikke oplever en grænse for, hvornår man er engageret nok, bliver man som menneske udmattet. Hjortkjærs samfundsdiagnose indeholder dog ikke en påstand om, at det i dag er blevet sværere at være ung, men snarere at det er blevet *anderledes svært*: "Det er ikke følelsen af, at du gjorde noget, du ikke måtte, men bare følelsen af, at du aldrig gør nok" (Hjortkjær, 2020, pp. 16, 48). Dette indfanger netop påbudssamfundets fremtrædende logik om, at de unge konstant opfordres til at gøre mere.

Hjortkjær (2020, p. 25-29) argumenterer for, at udviklingen fra forbudssamfundet til påbudssamfundet er opstået i takt med, at befolkningen ikke længere er underlagt klare regelsæt og rammer, da der i dag er meget få ting, som man ikke må. I stedet bliver befolkningen i dag, og særligt de unge, opfordret til at realisere sig selv i en verden, hvor alle muligheder står åbne. Problemet med disse påbud er, ifølge Hjortkjær (2020), at de tidligere regler og rammer er blevet erstattet af en række idealer, som er vanskelige at realisere og opnå. Dette kan få individet til konstant at føle sig bagud, da idealerne kan synes diffuse og uopnåelige. Hjortkjær (2020, pp. 25-29) tydeliggør, at idealer ikke er et nyt fænomen, men at problemet ligger i, hvordan man forholder sig til disse. Han forklarer, at man i dag kan have en opfattelse af, at idealer er noget, man kan opfylde, hvilket er et problem, da idealer netop er ideelle og ikke reelle. Af den grund kan man ikke opnå og opfylde disse idealer og påbud, hvilket kan resultere i, at man som menneske kan opleve skam, angst og en følelse af utilstrækkelighed. Og det er netop følelsen af utilstrækkelighed, som er den centrale del af Hjortkjærs samfundsdiagnose (Hjortkjær, 2020, pp. 25-29). Utilstrækkelighedsfølelsen kan blive selvdestruktiv og påvirke den dårlige samvittighed, som kun synes at blive større og

større (Hjortkjær, 2020, pp. 11, 48). Udover et generelt påbud om at være engageret i sit liv, fremhæver Hjortkjær (2020, pp. 33-41), hvordan man f.eks. kan møde påbuddene i form af “påbudsfølelser”, hvor individet implicit eller eksplicit bliver opfordret til at have et bestemt stemningsleje eller opleve en specifik følelse i en given situation. Dette kan f.eks. komme til udtryk, hvis man bliver opfordret til at være glad, optimistisk eller taknemmelig.

6.1.4.1. Teoretisk udfoldelse af empirien

I den foreløbige analyse er det allerede blevet påpeget, hvordan humør og oplevelsen af at mestre kan have betydning for elevtrivslen. Hjortkjærs (2020) udlægning af påbudssamfundet synes relevant at inddrage i den videre udfoldelse af informanternes forståelse, hvilket vil blive præsenteret i det følgende.

Det er i den forbindelse interessant at se nærmere på, om påbud og idealforestillinger er noget, som præger informanternes forståelse af elevtrivsel. Som nævnt påpeger Hjortkjær (2020), at man kan møde påbud i form af påbudsfølelser, hvilket er interessant i henhold til, at informanterne beskrev situationer i gymnasiemiljøet, hvor der var en forventning til deres humør. Tidligere blev det diskuteret, hvordan dynamikken med humøret i klassen kunne sættes i relation til forpligtende fællesskaber, hvor humøret synes at udgøre et positivt element i forståelsen af elevtrivsel. I lyset af udlægningen af påbudssamfundet kan man dog videre argumentere for, at humøret ikke blot har betydning i oplevelsen af tilhørsforhold, men at det også kan ses i lyset af påbudsfølelser. Der kan argumenteres for, at påbudsfølelserne kom til udtryk, idet flere informanter beskrev, at det var vigtigt for deres elevtrivsel, at det generelle humør i klassen var positivt. I tråd med dette gav informanterne udtryk for, at den enkelte elevs humør kunne påvirke klassens stemningsleje kollektivt. Derfor kan det antage, at den enkelte elev kan opleve påbudsfølelser og dermed et ansvar for at møde op i gymnasiet og bidrage med et positivt humør. Samtidig med at informanterne synes at opleve påbud relateret til deres følelsesliv, kan man videre overveje, om der i disse påbud ligger et ideal vedrørende de positive følelser. Hvis informanterne oplever, at de følelsesrelaterede påbud rummer en antagelse om, at det er muligt at møde op til undervisning i godt humør hver dag, kan der argumenteres for, at der i dette foreligger en idealforestilling, som

kan være svær at efterleve. Informanterne blev i tråd med dette spurgt ind til, om disse udlægninger af humørets betydning for elevtrivsel betød, at trivsel ubetinget vil være det modsatte af mistrivsel og dermed et udtryk for fraværet af ubehag. I disse besvarelser var informanternes forståelse af humørets betydning mere nuanceret og derfor mindre idealistisk, idet flere påpegede, at det også kunne ses som en balancegang mellem nedtrykt og opløftet humør. Dog synes påbudsfølelsen stadig at være tilstedeværende, idet informanterne beskrev, at der i denne balancegang altid var et formål om at opnå positive følelser og godt humør.

Informanterne lagde derudover vægt på, at lærernes humør og engagement i undervisningen kunne påvirke stemningen i klassen. Udover at der i klassemiljøet implicit kunne optræde påbud om bestemte følelser hos den enkelte elev, synes klassemiljøet yderligere at pålægge den enkelte lærer et påbud om fremtoning og engagement, siden dette tilskrives betydning for deres elevtrivsel. Det kan diskuteres, om der i dette påbud ligger en idealforestilling, men på baggrund af empirien synes elevernes forventning til lærerens engagement som fair og realistisk, da det for informanterne hovedsageligt drejer sig om spændende og relevant undervisning.

I teamet vedrørende målsætning og mestring synes Hjortkjærs (2020) pointer yderligere at være relevante. I dette tema tydeliggøres det, at faglige præstationer og mål har betydning i spørgsmålet om elevtrivsel, og at det kan skabe ubehag ikke at indfri disse. Det er derfor vigtigt for informanterne at opnå disse faglige mål, da opnåelsen kan bidrage positivt til elevtrivslen i form af mestringsoplevelser, herunder højere selvtillid. Tidligere så vi, hvordan særligt self-efficacy kunne belyse, hvorfor disse oplevelser synes betydningsfulde for informanterne. Pointerne af Hjortkjær (2020) kan videre udfolde dette, idet det kan diskuteres, hvorvidt oplevelsen af self-efficacy kan blive påvirket af påbud og idealforestillinger.

I lyset af Hjortkjær (2020) kan der argumenteres for, at man som ung i nutidens samfund kan opleve påbud om at være faglig dygtig, hvor særligt opnåelsen af høje karakterer kan give informanterne en oplevelse af at være tilstrækkelig, hvilket bidrager positivt til elevtrivslen. Her kan man overveje, hvorvidt påbud og idealforestillinger kom til udtryk i informanternes beskrivelser. Påbuddene synes at komme til udtryk, idet flere informanter oplevede høje krav til deres

karaktergennemsnit. Dette ses særligt hos Clara, der har et mål om at opnå det højeste mulige karaktergennemsnit. Derudover påpegede flere informanter, hvordan der i en gymnasieklasse kan være negativ omtale af gennemsnitlige karakterer samt udspille sig et fagligt hierarki, som man f.eks. kan opleve at skulle leve op til i form af høje karakterer, hvis man bliver anskuet som en fagligt stærk elev. Hvis eleven vurderer, at de er i stand til at leve op til disse påbud om høje karakterer, synes dette at give selvtillid og oplevelse af mestring.

I forbindelse med mestring blev det yderligere pointeret, at det for flere informanter var vigtigt at kunne mestre egen livssituation, hvor særligt Sofie beskrev denne mestring som oplevelsen af selvrealisering. Hun beskrev, hvordan denne oplevelse af mestring påvirkede hendes elevtrivsel positivt, da hun på den måde oplevede at kunne håndtere dagligdagens udfordringer bedre. Denne oplevelse af selvrealisering kan, foruden individualiseringen, også være et udtryk for et af påbudssamfundets mest gennemgående påbud til de unge. Det er samtidig værd at bemærke, at dette påbud ikke synes at indeholde rammer eller retningslinjer for, hvornår man har realiseret nok, hvorfor det kan antages, at selvrealiseringsdiskursen også kan være præget af idealforestillinger.

I Hjortkjærs (2020) udlægning af påbudssamfundet er det videre interessant at kigge nærmere på informanternes umiddelbare forståelse af elevtrivsel, som vi bad dem fremlægge indledningsvist i interviewet. Flere informanter formulerede sig i stil med at "alle skal have det godt" eller "hele miljøet skal være godt", hvilket kan ses som værende en forståelse, der er meget forventningsfuld jf. brugen af ordene "alle" og "hele miljøet". I den forbindelse kan man overveje, om deres umiddelbare udlægning af elevtrivsel også kan afspejle en tendens til idealforestillinger om det "gode klassemiljø". Derudover ligger der yderligere et relevant element i disse umiddelbare forståelser, som understøtter Hjortkjærs (2020) samfundsdiagnose. I disse forståelser, og generelt gennem interviewene, brugte informanterne ordet "godt". De påpegede, blandt andet at alle skal have det godt, lærerne skal være gode, humøret skal være godt og karaktererne skal være gode. Når informanterne brugte ordet "godt", fulgte der dog sjældent en uddybning af, hvad der lå i dette ord. I tråd med dette argumenterer Hjortkjær (2020) for, at det kan være svært at opfylde påbuddene i dag, da de synes grænseløse og uden vejledning til, hvordan man når i mål med dem. På samme måde

synes informanternes beskrivelser af elevtrivsel som et diffust mål, hvor der ikke umiddelbart er en grænse for, hvornår "målet" er opnået. Det synes tydeligt, hvordan der i deres forståelse ligger et element af positivitet, men uden at dette element er defineret yderligere. I forlængelse af dette kan det være interessant at overveje, om deres forståelse rummer en grænse for, hvornår disse idealer og mål er opnået. Svaret til dette spørgsmål synes dog diffust, da informanterne ofte kun beskrev målet, men sjældent kom med klare beskrivelser af, hvordan man konkret nåede i mål med disse.

6.1.5. Delkonklusion

Med afsæt i de teoretiske udfoldelser kan man argumentere for, at de udvalgte teorier har kunne belyse væsentlige aspekter af informanternes forståelse af elevtrivsel. Det skal pointeres, at alle temaer ikke er belyst i de ovenstående teoretiske udfoldelser, hvorfor disse i stedet vil blive udfoldet i de følgende afsnit.

Opsummerende kom det til udtryk, hvordan dette afsnit blandt andet havde til formål at kontekstualisere forståelsen af elevtrivsel, hvilket blev gjort på baggrund af overvejelser om det senmoderne samfund, herunder Giddens' (1991/1996) udlægning af individualiseringen og det refleksive selv. Yderligere har Giddens (1991/1996) sammen med Bruselius-Jensen og Sørensen (2017) samt Kofod og Nielsen (2005) bidraget til at belyse de nye fællesskabsorienteringer, der karakteriserer ungdomslivet, herunder blandt andet de forpligtende fællesskaber, som blev udfoldet gennem idéen om "forestillede fællesskaber". Det kom til udtryk, at informanterne, trods en individualiseret tidsalder, fortsat anså mere forpligtende fællesskaber som et vigtigt element i deres forståelse af elevtrivsel. I udfoldelsen af dette blev det beskrevet, hvordan de både oplevede forpligtende og uforpligtende fællesskaber som centrale for deres elevtrivsel. I forlængelse heraf fandt vi, at balancen mellem gymnasie- og fritidsliv kunne være præget af organiserede eller uorganiserede aktiviteter. Disse teoretiske udfoldelser havde særligt fokus på temaet omhandlende tilhørsforhold, herunder undertemaerne om tryghed og humør, idet oplevelsen af fællesskaberne og deltagelsen i disse synes at have en betydning for informanternes forståelse af elevtrivsel. Derudover blev temaet vedrørende ansvar også berørt i forbindelse med, at informanterne oplevede et ansvar for at indgå i fællesskaberne og for at kunne strukturere deres tid. Denne diskussion synes særligt væsentlig i analysen

af temaet balance mellem gymnasie-og fritidsliv, idet den kastede lys over, hvordan det kan være svært for gymnasieelever at jonglere mellem alle de aktiviteter, som de ønsker, eller oplever at have pligt til at være en del af.

Herefter blev informanternes forståelse anskuet i lyset af Banduras (1977) begreb self-efficacy, hvilket udfoldede betydningen af målsætning og mestring for informanternes forståelse af elevtrivsel. Informanterne beskrev, at deres faglige præstationer og opnåelsen af faglige mål havde stor betydning for dem. De faglige mål kunne ved hjælp af denne teoretiske udfoldelse anskues som et udtryk for informanternes personlige forestillinger, der kan blive påvirket af f.eks. deres omgivelser og tidligere oplevelser. På baggrund af denne udfoldelse var det muligt at udlede, at forståelsen af elevtrivsel kan være præget af den enkelte elevs oplevelse af self-efficacy, og at det derfor kan være betydningsfuldt at have succesoplevelser, f.eks. i forbindelse med faglige præstationer. Derudover vil det også være relevant at være opmærksom på, hvilke dynamikker der kan udspille sig i klassen vedrørende f.eks. karakterer, idet den enkelte samtidig kan blive påvirket af andres erfaringer. Bandura kan dermed ses at supplere analysen vedrørende tilhørsforhold ved at belyse, hvordan kognitive elementer, i form af den enkeltes self-efficacy, også kan have betydning for relationer og adfærd. Ved inddragelsen af self-efficacy belyses derfor vigtigheden af også at rette blikket mod den enkelte elev og dets tro på egne evner i spørgsmålet om elevtrivsel.

Efterfølgende blev empirien set i lyset af Hjortkjærs (2020) samfundskritiske perspektiv, hvor særligt oplevelsen af påbud og idealforestillinger bidrog til at udfolde informanternes forståelse. I dette afsnit blev det belyst, hvordan informanterne kunne opleve påbud i relation til deres faglige præstationer og humør. Der blev argumenteret for, at påbuddene kunne have indflydelse på informanternes forståelse af elevtrivsel, idet de kunne opleve forskellige forventninger til, hvordan de skulle agere. Samtidig viste disse idealforestillinger sig ved, at de kan opfordre den enkelte til at have høje forventninger til sig selv, som kan være svære at leve op til. På den måde oplevede flere informanter sig utilstrækkelige særligt i faglige sammenhænge, hvilket synes at påvirke deres elevtrivsel.

På baggrund af disse udfoldelser ses det også, at forståelsen af elevtrivsel konstitueres tværkontekstuel, idet dynamikker i forskellige livsarenaer havde betydning for

oplevelsen af elevtrivsel. Trods teoriernes forskellige bidrag har størstedelen dog alligevel noget tilfælles, idet de alle kan anses som værende samfunds- eller socialt orienterede teorier og forståelser. På den måde kan man forholde sig kritisk til, at vi primært lægger vægt på, hvordan det sociale miljø, eller bestemte samfundsmæssige betingelser, kan præge informanternes forståelse af elevtrivsel. Hermed fremhæves det særligt, hvordan unges forståelse af elevtrivsel skabes og udvikles i sociale og samfundsmæssige kontekster. Dermed kan man forholde sig kritik til, hvorvidt der er andre væsentlige psykologiske dynamikker på spil, som ikke belyses tilstrækkeligt med de inddragede teorier. Af denne grund har vi fundet det centralt at diskutere, hvorledes det kunne have været relevant at inddrage andre psykologiske teorier med et andet fokus end det sociale og samfundsmæssige. Dette vil berøres i afsnittene 6.2. *Undersøgelsens fund i relation til litteraturreviewet* samt 10. *Forslag til videre forskning*.

6.2. Undersøgelsens fund i relation til litteraturreviewet

Hvor ovenstående afsnit satte analysens fund i relation til udvalgt teori, vil dette afsnit bestå af en analyse og diskussion af specialets empiriske fund i henhold til afsnittet *udvalgt eksisterende forskning*. Dette vil indebære en diskussion af forskelle og ligheder, samt overvejelser om, hvorvidt vores fund kan supplere og nuancere den eksisterende forskning. Derudover ønsker vi at belyse, om den udvalgte eksisterende forskning kan bidrage til at udfolde IPA-analysens tematikker yderligere. Det skal påpeges, at der vil tages udgangspunkt i udvalgte studier fra afsnittet *litteraturreview*, da disse blev fundet særligt interessante i henhold til undersøgelsens fund. Afsnittet er inddelt i følgende underoverskrifter; faktorer i gymnasiemiljøet, positiv psykologi og personlige forhold. Dette vil, i samspil med foregående afsnit, lede op til en vurdering af elevtrivsel som procesbegreb, herunder udledningen af vores endelige definition af elevtrivsel.

6.2.1. Faktorer i gymnasiemiljøet

I litteraturreviewet fandt vi, at samtlige studier hovedsageligt anvendte kvantitative metoder, idet de ønskede at måle trivsel eller finde frem til enkeltstående trivselsfaktorer. Dette kom blandt andet til udtryk, idet størstedelen af studierne undersøgte, hvorvidt enkelte forhold, såsom skoleklima eller personlighedstræk, havde

en positiv eller negativ indflydelse på gymnasieelevers trivsel. Størstedelen af studierne havde i den forbindelse fokus på at undersøge sammenhænge mellem elevtrivsel og faktorer i gymnasiekonteksten. Vores undersøgelse fandt, i tråd hermed, at faktorer i gymnasiet havde stor betydning for elevtrivslen. Dog adskiller vi os, idet vi ikke blot har kortlagt faktorer af betydning for elevtrivsel, men også har udforsket konkrete psykologiske dynamikker forbundet hermed. Dette vil udfoldes i det følgende.

Flere undersøgelser fremhævede særligt forholdet mellem skoleklima og trivsel i gymnasiet. Dette er relevant i forhold til nærværende undersøgelse, da vi også fandt, at forhold i skolen, herunder særligt klasse miljøet, havde betydning for elevtrivslen. Her er det interessant at trække tråde til studiet af Lombardi et al. (2019), som fandt, at skoleklimaet, herunder den *socialle støtte fra jævnaldrende, skoletilhørsforhold* samt det *fysiske miljø på skolen* havde en væsentlig indflydelse på gymnasieelevers trivsel. Vi fandt ligeledes, at social støtte fra jævnaldrende og skoletilhørsforhold havde en betydning for elevtrivsel. Der kan dog argumenteres for, at vores undersøgelse nuancerer disse faktorer, idet vi også belyste de konkrete psykologiske dynamikker, der var på spil i oplevelsen af f.eks. skoletilhørsforhold. Dette kom blandt andet til udtryk i temaet tilhørsforhold, hvor humør, tryghed og forskellige former for fællesskaber, herunder forpligtende og uforpligtende, blev belyst. Udfoldelsen af disse dynamikker var mulige i nærværende undersøgelse, idet vi, i modsætning til Lombardi et. al. (2019), gav plads til, at informanterne selv kunne definere og udfolde, hvad elevtrivsel var for dem.

Nogle af de tematikker, der belyses i temaet *tilhørsforhold*, herunder særligt *tryghed*, kan også ses behandlet af Henriksson, Lindén og Schad (2019). De fandt, som nævnt, at *venskaber i skolen* samt *støtte fra voksne*, der ikke var en del af elevernes nærmeste familie, var to vigtige trivselsfaktorer i læringsmiljøet. Dette er interessant, da vores resultater også pegede på, at venskaberne, i og på tværs af klasser, samt opbakning og støtte fra lærere, studievejledere og skolepsykologer spillede en central rolle i forståelsen af elevtrivsel, idet det skabte tryghed. Derudover blev det fremhævet, at familien også havde en central betydning for informanternes elevtrivsel i form af støtte og opbakning, både socialt og fagligt. Flere informanter beskrev denne støtte og opbakning som tryghedsgivende og beroligende, hvilket for dem var essentielt i deres

forståelse af elevtrivsel. Med afsæt heri kan der argumenteres for, at det ikke blot er vigtigt at opleve støtte i gymnasiekonteksten, men at støtte i andre livsarenaer også har betydning for trivslen i gymnasiet. Trods vi fandt lignende temaer i forhold til vigtigheden af støtte i lærings- og hjemmemiljøet, er det interessant, at studiet af Henriksson, Lindén og Schad (2019) belyste dem anderledes. Hvor de havde fokus på at kortlægge sammenhænge, gik vi ind og belyste dynamikkerne bag forholdene i skolemiljøet. På den måde var formålet ikke blot at finde sammenhænge mellem elevtrivsel og disse forhold, men ønsket var derimod at afdække hvorfor, og hvordan, disse var væsentlige i oplevelsen af elevtrivsel. Derfor kunne vi også argumentere for, at tryk ikke kun i sig selv havde en betydning for elevtrivslen, men at det ligeledes var vigtigt, fordi det gav en styrket følelse af tilhørsforhold. På den måde var nærværende undersøgelse også i stand til at overveje, hvordan de enkelte dynamikker kunne spille sammen og have indflydelse på hinanden.

Som tidligere nævnt fandt Engels et al. (2010), at gymnasieelevers egne perspektiver på trivsel kunne inddeles i fire overordnede kategorier; *opfattelse af klasseværelset og læringsmiljøet, studiepres og undervisningsplan, elevernes adfærd i skolen samt kontakt med venner i skolen*. Gennem disse kategorier tydeliggøres det, at undersøgelsen havde fokus på at undersøge forhold i gymnasiet. Selvom nærværende undersøgelse ikke specifikt havde til formål at undersøge forhold i gymnasiet, kan der alligevel drages paralleller. Dette da informanterne oplevede læringsmiljøet som væsentlig for deres elevtrivsel, herunder særligt lærernes engagement og undervisningen. Endvidere fandt vi, at studiepres kunne have betydning for informanternes elevtrivsel, da de f.eks. kunne opleve et pres i form af karakterer, lektier eller afleveringer. Yderligere beskrev flere at egne såvel som andres forventninger også medførte et pres. Tematikken om adfærd, som Engels et al. (2010) fremhæver, afspejles også i vores empiri, idet samtlige informanter beskrev, at f.eks. humøret i klassen havde en indflydelse på deres adfærd. Vi fandt ligeledes, at kontakten til venner var et centralt aspekt i informanternes forståelse af elevtrivsel. På den måde ses det, at nærværende undersøgelse kan understøtte flere pointer fremlagt af Engels et al. (2010). Dog fandt vi i nærværende speciale yderligere, at det ikke blot var venskaberne på skolen, der var væsentlige for informanternes oplevelse af elevtrivsel i gymnasiet, men også venskaberne uden for skolen. Disse venskaber blev i nærværende undersøgelse beskrevet som en uorganiseret fritidsaktivitet, hvor

informanterne ikke altid oplevede, at der var plads til dette i deres travle hverdag. På den måde peger vores undersøgelse på, at det også kan være væsentligt at undersøge lignende dynamikker i andre livskontekster end skolemiljøet.

I forlængelse af dette belyste den danske undersøgelse af EVA (2019) ligeledes, hvordan elevtrivsel kan forstås i en skolekontekst. EVA (2019) argumenterede, som nævnt, for, at gymnasierne bør rette fokus mod den faglige og sociale trivsel blandt eleverne i gymnasiet. De fremhævede arenaerne *fællesskaber på skolen, undervisning og arbejdsformer samt støtte og ressourcer*, hvilket også afspejler sig tydeligt i de temaer, vi fandt gennem IPA. EVAs (2019) arena vedrørende støtte og ressourcer finder vi særligt interessant, da vores informanter på lignende måde gav udtryk for, at støtte og opbakning, jf. temaet *tilhørsforhold*, udgør et væsentligt aspekt i deres forståelse af elevtrivsel. Herudover påpegede EVA (2019) yderligere, at det var afgørende for trivslen, at gymnasieeleverne kunne få hjælp og støtte til at balancere mellem skole- og ungdomslivet. Vores informanter gav også udtryk for, at balancegangen mellem skole- og fritidslivet var et centralt element i deres forståelse af elevtrivsel. I nærværende undersøgelse blev dynamikkerne bag denne balancegang dog yderligere udfoldet og sat i relation til organiserede og uorganiserede aktiviteter.

6.2.2. Positiv psykologi

Studiet af Reid og Smith (2018) opererer, som nævnt i litteraturreviewet, med en forståelse af trivsel, der baserer sig på Seligmans PERMA-model, hvor positive emotioner, engagement, relationer, mening og realisering ansues som væsentlige elementer for trivslen. Dette er interessant i relation til nærværende undersøgelse, da der kan argumenteres for, at alle fem elementer i PERMA-modellen kan afspejles i vores informanternes forståelse af elevtrivsel. Som nævnt påpegede flere informanter, at positive følelser, herunder et positivt og energisk humør, havde betydning for deres elevtrivsel, hvilket kan sættes i relation til det første element i PERMA-modellen, positive emotioner. Der kan argumenteres for, at dette kom til udtryk, idet flere informanter pegede på, at de havde et ansvar for at opretholde en glad og positiv energi i klassen. Derudover beskrev informanterne, hvordan de generelt oplevede en sammenhæng mellem godt humør og elevtrivsel. Flere informanter beskrev samtidig, at engagement var vigtig for deres forståelse af elevtrivsel, og at lærerne og

klassekammeraterne særligt kunne bidrage til oplevelsen af dette. Yderligere fandt vi, at relationer var vigtige for at trives i gymnasiet, hvilket særligt blev belyst i temaet *tilhørsforhold*. Betydningen af relationer kom, som nævnt, ikke blot til udtryk i forhold til klassekammerater og venner, men også i forhold til den støtte og opbakning, som eleverne kunne få fra studievejledere, skolepsykologer og forældre. Endvidere fandt vi, i tråd med PERMA-modellen, at både mening og realisering var noget, som flere informanter beskrev havde betydning for deres elevtrivsel. Dette kom f.eks. til udtryk i form af målsætning samt behovet for mestringsoplevelser, som blev belyst i temaet *målsætning og mestring*.

Det ses dermed, at PERMA-modellen yderligere kan bidrage til at belyse forståelsen af elevtrivsel i nærværende undersøgelse. Derved underbygger den også, hvorfor netop disse temaer kan opleves som vigtige for oplevelsen af elevtrivsel. Trods vi finder flere ligheder mellem PERMA-modellen og nærværende undersøgelse, adskiller vores fund sig også på nogle punkter. Det kan diskuteres, om vores teoretiske udfoldelser nuancerer PERMA-modellen, idet den primært fokuserer på de positive aspekter ved humør, engagement, relationer, mening og realisering. Dette da Seligman (2011) hævder, at såfremt individet har en positiv indstilling til disse fem elementer, vil de opleve sig i bedre trivsel. Man kan dog argumentere for, at dette ikke altid vil være tilfældet. Dette understøttes blandt andet ved, at vi diskuterer oplevelsen af positive emotioner og humør i relation til påbudssamfundet og påbudsfølelser. På den måde forsøgte vi i vores analytiske udfoldelser at belyse dynamikkerne bag disse aspekter af trivsel, og dermed ikke blot opfordre det enkelte individ til at have en positiv indstilling. Samtidig kan man dog forholde sig kritisk til, om vi mangler integrationen af et "positivt" perspektiv på humøret i vores teoretiske udfoldelse. Dette er særligt relevant, da informanterne faktisk gav udtryk for, at positive emotioner bidrog positivt til deres elevtrivsel. På den måde kan der argumenteres for, at begge perspektiver er relevante at have for øje i arbejdet med elevtrivsel.

6.2.3. Personlige forhold

Som nævnt i litteraturreviewet fandt Evans, Andrew og Ivcevic (2018) samt Henriksson, Lindén og Schad (2019), at elevers trivselsoplevelse i gymnasiet kan forstås i lyset af deres personlighedstræk. Dette da studierne fandt, at ekstroverte

gymnasieelever rapporterede deres trivsel som værende mere positiv end introverte elever. Selvom vi i nærværende undersøgelse ikke har haft til formål at undersøge sammenhængen mellem personlighed og elevtrivsel, fandt vi alligevel aspekter, der henledte opmærksomhed på betydningen af personlige forhold. Dette da vi argumenterede for, at oplevelsen af elevtrivsel er særegen, idet den uundgåeligt vil være præget af personlige forhold samt oplevelser og erfaringer. Det er i forlængelse heraf interessant, at informantbeskrivelserne synes at kunne tegne et billede af, hvordan informanterne ser sig selv som person. For eksempel beskrev nogle sig selv som udadvendte, aktive, tilbageholdende, målrettede, hjælpsomme m.m. I lyset af de førnævnte studier kunne det i forbindelse hermed have været interessant at overveje, om oplevelsen af elevtrivsel kan være påvirket af den enkeltes personlighedstræk. I relation til dette fremhævede Alex, som nævnt, at det var det sociale aspekt, der havde den største betydning for hans elevtrivsel. Dette er interessant, idet han begrundet det med, at han er ekstrovert og får energi gennem samværet med andre. Som belyst i den deskriptive analyse fremhævede vi endvidere, hvordan informanterne havde forskellige forståelser af, hvordan de konkrete dynamikker specifikt var vigtige for dem i spørgsmålet om elevtrivsel. Dette kom blandt andet til udtryk i temaet målsætning og mestring, hvor nogle informanter lagde vægt på faglige præstationer og karakterer, mens andre prioriterede ro med sig selv.

6.2.4. Delkonklusion

Ovenstående tydeliggør, at der både kan ses ligheder og forskelle mellem nærværende undersøgelses fund og den udvalgte eksisterende forskning. Trods det har været muligt at se sammenhænge og forskelle, er en direkte sammenligning ikke mulig, da undersøgelseernes formål og tilgange til det undersøgte fænomen har været forskellige. Der kan dog samlet argumenteres for, at nærværende undersøgelse adskiller sig i form af dets mere åbne og nuancerede tilgang, hvor ønsket har været at undersøge elevers egne perspektiver på elevtrivsel, samt belyse konkrete psykologiske dynamikker fremfor at udlede sammenhænge mellem forskellige forhold. Dette ses konkret, idet vi f.eks. finder, at dynamikker såsom tryghed og humør kan siges at have betydning for oplevelsen af tilhørsforhold. Derudover fandt størstedelen af studierne en sammenhæng mellem elevtrivsel og forskellige faktorer i gymnasiekonteksten, hvorfor det primære fokus var på forhold i skolen. Der kan argumenteres for, at vores

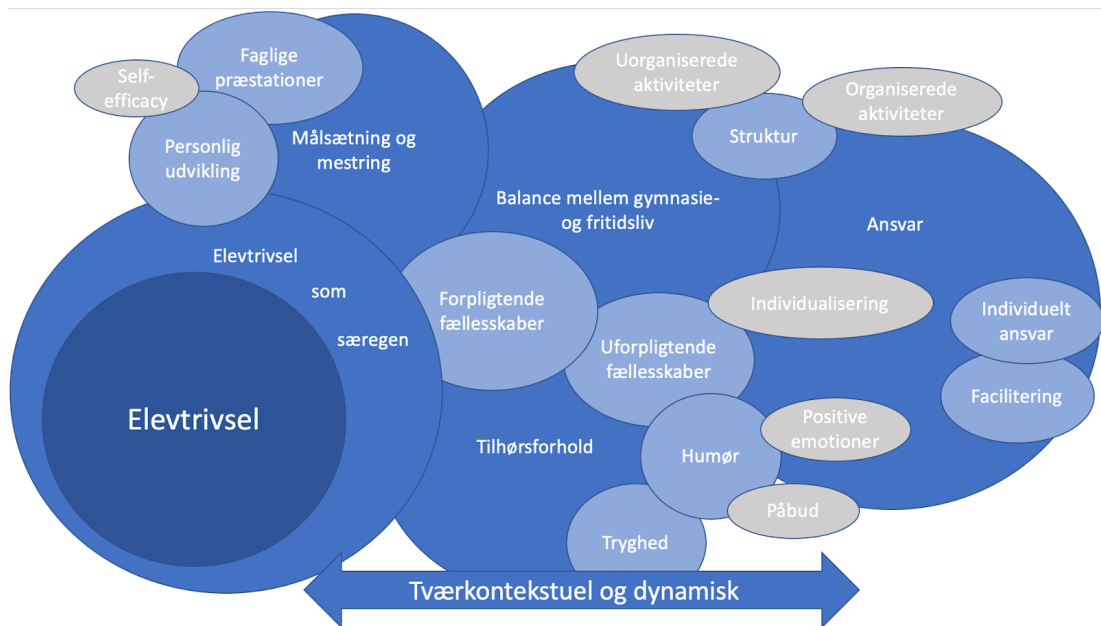
undersøgelse bidrager med nye perspektiver, idet vi belyser hvordan elevtrivsel konstitueres på tværs af kontekster. I denne sammenhæng fandt vi blandt andet, at et støttende hjemmemiljø kan have betydning for trivslen i gymnasiet både fagligt og socialt, og vi fandt endvidere, hvordan forhold i fritiden kunne spille ind. I forlængelse af dette kunne den eksisterende forskning også bidrage til at udfolde pointen om elevtrivsel som særegen, da dette også kan overvejes i forbindelse med informanternes personlighedstræk. På den måde lægger nærværende undersøgelse op til en forståelse af elevtrivsel som tværkontekstuel og personafhængig, hvilket synes at være en relevant overvejelse i arbejdet med elevtrivsel i praksis.

7. Elevtrivsel som procesbegreb

Som nævnt betragtes elevtrivsel i nærværende speciale som et procesbegreb, hvorfor det nu, på baggrund af de ovenstående teoretiske og empiriske udfoldelser, vil blive præciseret. På baggrund af den deskriptive analyse blev følgende definition udledt:

“Elevtrivsel kan forstås som samspillet mellem personlige, sociale og faglige forhold på tværs af kontekster. Begrebet indebærer elevens subjektive oplevelse af at være en del af fællesskaber, herunder oplevelsen af accept og tryghed samt positive emotioner både intra- og interpersonelt. Samtidig indebærer elevtrivsel oplevelsen af at kunne mestre livets udfordringer både fagligt og personligt”.

Definitionen synes fortsat relevant, men vi ønsker at præcisere denne yderligere med afsæt i nedenstående model. Model 1 præsenterer en forståelse af elevtrivsel set fra et elevperspektiv og tager afsæt i nærværende undersøgelses fund. Modellen har til formål at samle analysen i en sammenhængende forståelsesramme, hvor interaktionen mellem analysens tematikker vil udfoldes. Det er, som nævnt, med afsæt i denne model, at vi herefter vil udlede vores endelige definition af elevtrivsel.



Model 1: Elevtrivsel som procesbegreb.

Model 1 illustrerer kompleksiteten af fænomenet elevtrivsel, hvorfor modellen heller ikke bør betragtes som definitiv eller udtømmende. Elevtrivsel demonstreres i den mørkeblå cirkel, hvor de blå cirkler, der udspringer sig herfra, indeholder empiriens temaer; *elevtrivsel som særegen*, *tilhørsforhold*, *målsætning og mestring*, *ansvar* samt *balance mellem gymnasie- og fritidsliv*. Tematikken *elevtrivsel som særegen* ses at omslutte elevtrivselsbegrebet, mens de andre tematikker udfolder sig heraf. Dette da individuelle forhold ubetinget vil præge oplevelsen af de andre elementer i modellen. Ud fra, og på tværs af disse tematikker, ses lyseblå cirkler, der visualiserer de fremanalyserede dynamikker; *personlig udvikling*, *faglige præstationer*, *tryghed*, *humør*, *uforpligtende fællesskaber*, *forpligtende fællesskaber*, *struktur*, *individuelt ansvar* og *facilitering*. De lysegrå cirkler illustrerer de teoretiske perspektiver, som er inddraget til at belyse de enkelte dynamikker og tematikker. Pilene angiver, at elevtrivsel konstitueres tværkontekstuel og dynamisk, idet forståelsen kan udvikles over tid og afhænge af elevens tidligere erfaringer. Det er derudover væsentligt at påpege, at cirklerne placering i forhold til *elevtrivsel* ikke afgør hverken deres vigtighed eller relevans. Modellen understreger dermed, at de fremanalyserede tematikker og dynamikker kan interagere med hinanden, men idet elevtrivsel er personafhængigt, vil samspillet afhænge af den enkelte elev eller klasse.

På baggrund af modellen, herunder tematikkerne, dynamikkerne og de teoretiske belysninger, ønsker vi nu at redefinere elevtrivselsbegrebet i nærværende undersøgelse. Det er relevant at overveje, hvordan vi tidligere i afgrænsningen valgte at tilgå elevtrivsel som et domænespecifikt fænomen, men samtidig var åben overfor at andre livsarenaer kunne have en indflydelse. Hvis vi havde tilgået undersøgelsen af fænomenet mere snævert, kan man argumentere for, at vi ikke på samme måde ville have mulighed for at indfange dets kompleksitet. Det skal derudover igen understreges, at elevtrivsel altid bør anskues som særegent, da den enkelte elevs forståelse altid vil være betinget af det liv vedkommende har levet, og de erfaringer, denne har gjort sig. Derfor bør følgende definition heller ikke betragtes som definitiv eller udtømmende:

“Elevtrivsel kan forstås *tværkontekstuel* og som *et dynamisk samspil* mellem personlige, faglige, sociale og *samfundsmæssige* forhold. Begrebet indebærer elevens subjektive oplevelse af *at høre til i et fællesskab*, herunder oplevelsen af accept og tryghed samt positive emotioner både intra- og interpersonelt. Samtidig indebærer elevtrivsel *oplevelsen af self-efficacy*, herunder troen på *at kunne mestre og lykkes i bestemte situationer, som påvirker ens liv*”.

8. Diskussion

I de ovenstående afsnit blev informanternes forståelse af elevtrivsel præsenteret gennem en IPA-analyse, hvilket efterfølgende blev udfoldet gennem forskellige teoretiske perspektiver samt diskuteret i relation til vores litteraturreview. Dette blev afslutningsvist sammenfattet i en model (model 1), der illustrerer forståelsen af elevtrivsel med afsæt i elevers egne perspektiver. Samtidig udledte vi specialets endelige definition af elevtrivsel som procesbegreb. I det følgende vil der, med afsæt i dette, præsenteres forslag til forskellige trivselsfremmende interventioner, som kan være relevante i arbejdet med elevtrivsel på gymnasier. Dette afsnit vil derfor også beskæftige sig med andet led i problemformuleringen. Afsnittet vil bestå af idéer til fællesskabsorienterede indsatser, mindset interventioner samt mere individorienterede tiltag. I forlængelse af disse forslag vil undersøgelsens fund blive diskuteret i relation til de nationale elevtrivselsmålinger. Afslutningsvist vil afsnittet bestå af en metodediskussion, hvor vi kritisk vil vurdere undersøgelsens metodiske og metodologiske fremgangsmåde. Herunder vil vi diskutere undersøgelsen i relation til forskningsstandarderne; validitet, reliabilitet og generaliserbarhed.

8.1. Forslag til trivselsfremmende interventioner

I dette afsnit vil der præsenteres idéer til trivselsfremmende interventioner i gymnasiet, som er udarbejdet med afsæt i model 1, samt vores endelige udlægning af elevtrivselsbegrebet. I denne del af diskussionen fokuseres dermed på det andet led i problemformuleringen, hvor det vil diskuteres, hvordan den udarbejdede model kan bruges i det forebyggende arbejde med elevtrivsel i praksis. Vi har indledningsvist fundet det relevant at sætte idéen om resiliens i relation til det forebyggende arbejde med elevtrivsel. Dette vil løbende sættes i relation til de efterfølgende afsnit, hvor idéer til konkrete interventionsforslag præsenteres. Interventionsforslagene vil bestå af forskellige bud på fællesskabsorienterede indsatser i gymnasiet, hvilket efterfølges af en diskussion af mindset interventioner, herunder flertalsmisforståelser. Slutteligt vil vi fremlægge et bud på en mere individorienterede indsats, hvor der yderligere vil præsenteres en model, som kan være relevant for skolepsykologer, studievejledere eller lærere.

8.1.1. Elevtrivsel og resiliens

I forbindelse med præsentationen af vores interventionsforslag har vi fundet det relevant at inddrage resiliensbegrebet, idet man i samfundet ofte kobler trivsel til resiliens (Szulevicz, 2018, p. 371). Det ses blandt andet, hvordan Netværk for Uddannelsespsykologer, bestående af psykologer tilknyttet uddannelsesinstitutioner, “(...) arbejder forebyggende og støtter elevernes uddannelsesresiliens og generelle livsduelighed” (Dansk Psykolog Forening). Der kan argumenteres for, at vores interventionsforslag også kan ses som bud på, hvordan man kan arbejde med at styrke elevens resiliens og dermed fremme elevtrivsel. I henhold til denne diskussion kan det være relevant at skelne mellem resiliens som et deskriptivt begreb overfor et normativt begreb. Det deskriptive begreb henviser til, hvad det er, der gør, at nogle unge klarer sig godt trods et dårligt miljø, mens det normative begreb kan ses som præskriptivt og regulerende for pædagogisk praksis, altså hvordan man kan støtte op om at skabe resiliente unge (Thorén & Olsson, 2017, p. 2f). Fokus vil i nærværende afsnit være på sidstnævnte, idet vi mener, at det er vigtigt at have for øje i arbejdet med elevtrivsel i praksis. For at udfolde dette har vi fundet det relevant at inddrage to udvalgte perspektiver på resiliens, som kan ses som væsentlige at overveje i relation til vores interventionsforslag. Den første tilgang bygger på idéen om ”social resiliens”, som præsenteres af Peter Berliner og Anne Maj Nielsen (2013), mens den anden tilgang særligt bygger på Jonathan Josephs (2016) perspektiver på resiliens som en form for ”governmentality”. Disse tilgange til resiliens medtages for, at vi løbende kan forholde os kritisk og reflekteret til vores interventionsforslag.

8.1.1.1. Social resiliens

Ifølge Berliner skal resiliens forstås i relation til det sociale miljø, herunder sociale netværke, kommunikation, tilhørsforhold o.l., og han understreger, hvordan fællesskaber er afgørende for at udvikle robusthed (Nielsen, 2018). Robusthed eller resiliens er ifølge Berliner: “(...) noget, man skaber sammen. Så nutidens skrøbelighed hos de unge ligger blandt andet i institutionernes opløsning af den fællesskabstanke, som i mange år har været grundlæggende i det danske uddannelsessystem” (Nielsen, 2018). Disse citater understøtter Berliner og Nielsens (2013) definition af resiliens som et socialt fænomen, da de argumenterer for, ”at det er i muligheden for at indgå i og bidrage til fællesskabets udvikling, at resiliensen læres og opbygges” (Berliner &

Nielsen, 2013, p. 27). I den forbindelse understreger de, at både individuelle og sociale læringsprocesser er indlejrede i en historisk, materiel, social og sproglig verden, hvorfor det er vigtigt at have konteksten for øje (Berliner & Nielsen, 2013, p. 11f). Berliner (iflg. Kamp, 2016, p. 18) påpeger yderligere, at måden hvorpå individer kan blive resiliente er ud fra en forståelse af, at man som individ ikke nødvendigvis selv har ansvaret for at blive dette, men at man rettere bliver resilient ved at indgå eller deltage i resiliente miljøer. Dermed flyttes ansvaret fra at være individets til at være f.eks. institutionerne.

8.1.1.2. Resiliens som governmentality

I ”Wellbeing, Resilience and Sustainability - The New Trinity of Governance” af Jonathan Joseph og J. Allister McGregor (2020, pp. 1ff) bliver trivsel, resiliens og bæredygtighed diskuteret. Med denne udgivelse ønsker de blandt andet at forklare disse ideer, belyse forbindelsen mellem dem og undersøge, hvordan ideerne hænger sammen med strategier for regeringsførelse. Joseph og McGregor (2020, p. 40) beskriver, hvordan idéen om resiliens er blevet koblet til forskellige områder af politisk beslutningstagning i de senere år. Der er mange forskellige definitioner og forståelser af resiliensbegrebet, men generelt kan det siges at henvise til evnen til at komme sig efter kriser og katastrofer eller til at håndtere risici og stress (Joseph & McGregor, 2020, p. 40). Inden for psykologien dækker resiliens over et individs evne til at håndtere traumer, komme sig efter og tilpasse sig chok og stress (Joseph & McGregor, 2020, p. 40). De argumenterer for, hvordan resiliens har udviklet sig som et middel til at styre folk, og hvordan dette har skabt en følelse af selvstyring og ansvar (Joseph og McGregor, 2020, p. 41).

Joseph (2016) beskriver mere uddybende i sin artikel ”Governing through Failure and Denial: The New Resilience Agenda”, hvordan resiliens fungerer som en form for ’governmentality’ – et begreb fremlagt af Michel Foucault. Gennem en kritisk analyse beskriver han, at der eksisterer to udbredte forståelser af begrebet resiliens. Den ene opfattelse anskuer resiliens som værende en ny radikal tilgang, der medfører nye måder at tænke og forstå på, mens den anden opfattelse ser resiliens som konsistent med, eller modificeret af, eksisterende metoder af neoliberal regeringsførelse. Denne sidstnævnte tilgang anskuer resiliens som noget, der begrænser handlemuligheder og

skaber føjelige subjekter, som passer til den neoliberale kapitalisme (Joseph, 2016, p. 371f). Det er denne tilgang, som Joseph diskuterer, og til at forstå dette fremlægger han begreberne *failure* og *denial* (Joseph, 2016, p. 372). Joseph beskriver, at failure blandt andet vedrører nogle ontologiske antagelser om komplekse systemer. Her forstås resiliens ud fra en tankegang om, at verden er uforudsigelig, kompleks og usikker, hvilket betyder, at individer har meget lidt kontrol over makrosystemer og den bredere globale kontekst. Med udgangspunkt i denne forståelse bliver der argumenteret for, at individer og samfundet bliver nødt til at styre sig selv ved at lære strategier for overlevelse gennem tilpasning (Joseph, 2016, pp. 372f, 378). Disse ”failures” bruges til at retfærdiggøre regeringsførelse gennem ”denial”, hvor stater og institutioner benægter, at de har evnen eller pligten til at gribe ind, og på den måde bliver deres rolle at overvåge ansvarlig lokal agens (Joseph, 2016, pp. 372f, 379). Joseph beskriver, hvordan resiliens på den måde bliver et styringsredskab, der opfordrer os til at ændre vores bekymringer om omverdenen til at bekymre os om vores egen subjektivitet, vores tilpasningsevne, vores reflektive forståelse m.m. (Joseph, 2016, p. 378f). I lyset af en governmentality tankegang skal vi mennesker dermed lære, hvordan vi bedre kan styre os selv og tage ansvar for det liv, vi lever.

Disse teoretiske perspektiver på resiliens lægger op til en diskussion af forskellige tilgange i arbejdet med elevtrivsel i praksis, og bliver dermed interessant at diskutere i relation til de følgende interventionsforslag. Samtidig findes de relevante, idet de særligt adresserer spørgsmålet om, hvem der er ansvarlige for elevernes trivsel i gymnasiet. Dette er endvidere relevant jf. vores tema om ansvar. Perspektiverne muliggør dermed en kritisk vurdering og refleksion på flere niveauer i forhold til vores interventionsforslag, som vil præsenteres i det følgende.

8.1.2. Fællesskabsorienterede indsatser

Som tidligere nævnt, jf. vores analyse, spiller den sociale kontekst en afgørende rolle for oplevelsen af elevtrivsel, hvorfor der kan argumenteres for, at dette åbner op for relevansen af interventioner rettet mod konteksten og det relationelle. I det følgende vil der blive præsenteret et konkret forslag til en workshop, hvor psykologer, med afsæt i begrebet om *fællesskabende didaktikker*, kan ”undervise” lærere eller studievejledere i arbejdet med at styrke fællesskaberne på gymnasiet. Herefter vil der

også blive fremlagt idéer til at arbejde med elevtrivsel gennem en proceskonsultativ tilgang.

8.1.2.1. Lærer-workshop: Styrk fællesskabet

I analysen blev det påpeget, at særligt forpligtende fællesskaber synes at være givende for informanternes oplevelse af elevtrivsel. Interventionsmæssigt finder vi det derfor interessant at gå ind og arbejde med at skabe mere kollektive og socialt forpligtende fællesskaber og derigennem også arbejde med en form for “afindividualisering” af gymnasiefællesskaberne. I henhold til pointen om forpligtende fællesskaber bliver det interessant at trække tråde til begrebet fællesskabende didaktikker, som er udviklet af blandt andet Helle Rabøl Hansen (2014). Fællesskabende didaktikker er et begreb, hvor undervisning og fællesskabsopbyggende processer sammentænkes. Begrebet er blandt andet inspireret af Jean Lave og Etienne Wengers forståelse af læring som situeret gennem deltagelse i *praksisfællesskaber* (Lave & Wenger, 2003, p. 83). Praksisfællesskaber sætter hermed fokus på et fællesskabsbegreb, der centrerer sig om et ”vi” som en lokal situeret sammenhængskraft for individer (Hansen, 2014, p. 10). Fællesskabende didaktikker sætter således fokus på, at undervisningens metoder, indhold og mål har til formål at samle eleverne om det faglige indhold, som “det fælles”. Det handler således om:

(...) at læringsaktiviteterne tilrettelægges som praksisser, der inddrager og samler eleverne, og ideen er, at det faglige indhold bliver det, som man er sammen om. Fællesskabende didaktikker skaber ikke alene fælles læreprocesser, men de er også med til at skabe og udvikle fællesskaberne i klassen. Pointen er, at de aktiviteter og metoder som læreren anvender i undervisningen, må være fællesskabende (Madsen, 2014, p. 63).

På den måde skal fællesskabende didaktikker heller ikke forstås som et kvantitativt teknisk værktøj, men snarere som et kvalitativt begreb, der sætter fokus på at skabe et fælles tilhørsforhold til klassemiljøet (Hansen, 2014, p. 10).

Gennem fællesskabende didaktikker kan man derfor som lærer eller studievejleder forsøge at skabe et klassemiljø, hvor der lægges vægt på sammenholdet eleverne

imellem, hvilket kan bidrage til et styrket tilhørsforhold. Helt konkret kan dette gøres ved at skabe en kultur i klassen, hvor fokus bliver samarbejde, hvilket blandt andet kan opnås gennem “fællesskab om faglighed” gennem f.eks. gruppearbejde. Dette kan give en oplevelse af at høre til i et “fællesskab om noget”, hvor den enkelte oplever sig som en betydningsfuld deltager. For eksempel kan læreren lave studiegrupper, hvor eleverne gøres opmærksom på den forpligtelse, de har overfor hinanden, både fagligt og socialt, og på den måde styrke sammenhængskraften i grupperne. Flere af informanterne beskrev nemlig, at de oplevede det som fordrende for deres elevtrivsel, når de indgik i fagligt forpligtende fællesskaber, idet det gav dem en følelse af sammenhold og tilhørsforhold. I forlængelse af dette blev det beskrevet, hvordan disse mere forpligtende fællesskaber også kunne have en positiv indflydelse på den enkelte elevs oplevelse af ansvar. Som tidligere påpeget kunne det være problematisk, hvis den enkelte informant oplevede et individuelt ansvar for at strukturere sin tid, hvorfor vi argumenterede for, at man f.eks. kunne gøre den uorganiserede aktivitet “lektier” til en del af et mere forpligtende fællesskab. På den måde kan man forestille sig, at den enkelte fortsat vil have et ansvar, men have det i fællesskab med andre klassekammerater. Dette er endvidere relevant jævnfør pointen om, at informanterne oplevede sig ansvarlige for deres egen elevtrivsel. I disse mere forpligtende fællesskaber bliver ansvaret for elevtrivsel snarere et fælles anliggende. Derfor kan man som lærer overveje at prioritere gruppearbejde, hvor faglighed og socialitet sammentænkes. På den måde er dette ikke kun gavnligt i undervisningssammenhænge, men kan også bidrage til, at eleverne kan have lettere ved at strukturere deres opgaver og dermed opnå bedre balance i hverdagen generelt. På den måde tydeliggøres vigtigheden af at lære i fællesskab, hvorfor der også ses på gymnasieklassen som en helhed fremfor at kigge på enkeltindivider. Lærerens rolle bliver dermed at rammesætte og organisere et rum, hvor disse kollektive forpligtende fællesskaber får plads, hvorfor læreren også kan siges at have en mere ledende rolle. På den måde bliver lærerens opgave at bestræbe sig på at skabe rammerne og vilkårene for disse fællesskaber.

8.1.2.2. Proceskonsultation

Et andet forslag til at arbejde med elevtrivsel kan være, at en lærer eller studievejleder indtager en proceskonsultativ rolle, og derigennem skaber en debat mellem eleverne

om, hvilke fællesskaber der skal opbygges eller styrkes (Dahl, 2009, pp. 129-134, 154). På den måde handler det ikke, som i det foregående, om at man som lærer skal sætte dagsordenen. Her bliver det i stedet eleverne, der skal sætte ord på, hvilke fællesskaber der betyder noget for dem og dermed også, hvad man skal have for øje i den konkrete klasse. Dette er relevant, idet vores undersøgelse pegede på, at elevtrivsel er kontekstuel og relationel, hvorfor dynamikker også kan være forskellige afhængigt af klasse. Endvidere synes det væsentligt i forlængelse af nærværende undersøgelses arbejdstilgang, hvor vi tog udgangspunkt i elevernes egne oplevelser og forståelse for derefter at kunne arbejde ud fra disse. Derudover pegede analysen på, at flere informanter oplevede, at deres stemme og meninger ikke blev hørt på gymnasiet på trods af, at der var et elevråd. Gennem en sådan debat vil det derfor også være muligt at imødekomme informanternes ønske om at være en del af trivselsarbejdet på gymnasiet. En sådan tilgang står i kontrast til den ekspertkonsultative tilgang, hvor rollen er at analysere et problem og tilbyde løsningsforslag. Parterne i den proceskonsultative tilgang anses i modsætning hertil som mere ligeværdige, hvorfor det kan anskues som et samarbejde. På den måde kan man argumentere for, at vedkommende, der afholder debatten, ikke kommer til at agere ekspert, men derimod søger at skabe processer, hvori eleverne i klasserne er eksperter på den viden, de har om deres livsverden (Dahl, 2009, pp. 129, 134, 154). Ved at en lærer eller studievejleder indtager denne proceskonsultative rolle, kan der dermed faciliteres en proces, hvori eleverne indbyrdes kan diskutere og reflektere over, hvad de finder relevant for at øge eller styrke elevtrivsel på gymnasiet.

Som påpeget kan denne proceskonsultative tilgang fungere som inspiration, men det er op til den enkelte lærer eller studievejleder, hvordan de vil gribe interventionerne an i den specifikke kontekst. Det centrale er, at eleverne får mulighed for at drøfte deres oplevelser med hinanden og lære af det. Dette understreger samtidig, at vi ikke ønsker at foreslå en instrumentel tilgang til arbejde med trivsel men i stedet vægter praktikerens aktørskab og råderum.

8.1.2.3. Opsamling samt kritisk blik på interventionsforslaget

I ovenstående blev der foreslået idéer til konkrete pædagogisk-psykologiske indsatser. I disse fællesskabsorienterede interventionsforslag bliver det centrale at styrke det

sociale miljø i gymnasiet og hermed fordre socialt resiliente læringsmiljøer. På den måde er fokus på hele gymnasieklassens resiliens fremfor den enkeltes, hvorfor fællesskaber bliver nøgleordet i arbejdet med elevtrivsel. Dermed arbejdes der ud fra en tankegang, der er sammenlignelig med Berliner og Nielsen (2013), hvor resiliens netop bliver et fælles ansvar.

Det første interventionsforslag, omhandlende fællesskabende didaktikker, tager primært hånd om temaet tilhørsforhold og tryghed. Arbejdet med fællesskabende didaktikker kan dermed bidrage til at styrke tilhørsforholdet til klassen gennem rummelige og inkluderende læringsfællesskaber. Samtidig kan det bidrage til at skabe tryghed og et stærkt klassemiljø gennem "fællesskab om faglighed", hvor forskellige holdninger og personligheder accepteres og respekteres. Forslaget om proceskonsultation tager ligeledes hånd om temaerne tilhørsforhold og tryghed, hvor elevernes perspektiver på "gode fællesskaber" bliver omdrejningspunktet for indsatsen. Ligeledes kan indsatserne ses at favne temaet ansvar. Dette da informanterne beskrev, at gymnasiet havde ansvaret for faciliteringen af trivselsfremmende indsatser, mens de selv havde et individuelt ansvar for at opsøge disse. En proceskonsulterende tilgang kan derfor ses som en måde, hvorpå gymnasiet faciliterer indsatsen, men hvor ansvaret for at opsøge dette ikke alene ligger hos den enkelte, da indsatsen integreres i undervisningen. En sådan indsats kan derfor også tænkes at styrke samarbejdet om elevtrivslen på gymnasiet som helhed, da eleverne bliver aktivt inddraget heri.

Samtidig er det også væsentligt at overveje eventuelle problemer ved gennemførelsen af disse interventioner. Først og fremmest er det relevant at overveje, at læreren i arbejdet med fællesskabende didaktikker får en meget ledende rolle. På den måde ledes klassen som et fællesskab, hvor undervisningen er meget lærerstyret, og der sættes klare mål herfor. Denne form for klasseledelse kan anses som et forpligtende fællesskab, hvilket kan tolkes som et brud med individualiseringen i skolesammenhænge (Søndergaard et al., 2012, p. 66). I den forbindelse er det centralt at overveje, om alle elever vil trives i disse typer af fællesskaber. Jævnfør den tidligere pointe om, at individualiseringen sætter nye betingelser for fællesskaberne, kan det diskuteres, om fællesskaberne også bør give plads til individualitet ved at være frivillige, eller som nogle man kan hoppe ind og ud af. Dette vurderes særligt relevant,

idet flere informanter også påpegede vigtigheden af indgåelsen i mere uforpligtende fællesskaber. I forlængelse heraf kan det overvejes, om forskellige gymnasieelever også vil forholde sig forskelligt til fællesskaber. I analysen kom det blandt andet til udtryk, hvordan nogle informanter prioriterede faglige præstationer, mens andre prioriterede mere personlige mål såsom ro. Ud fra dette kan det antages, at det ville være fordrende, hvis interventionerne var flerfacetterede og dermed gav plads til forskellige typer af fællesskaber. Samtidig kan der ligge en overvejelse i, at arbejdet med fællesskabende didaktikker stiller store krav til læreren, idet de skal fastholdes gennem jævnlige klasseobservationer. Slutteligt er det væsentligt at gøre sig nogle kritiske overvejelser i forhold til forslaget om proceskonsultation. Her kan det overvejes, om det kan være svært at udføre i praksis, og om der er tid til at bruge undervisningstimer på det. Endvidere kan der stilles spørgsmålstejn ved, om det overhovedet er lærerens ansvar at stå for sådanne trivselsfremmende indsatser.

8.1.3. Flertalsmisforståelser og mindset interventioner

I den teoretiske udfoldelse blev det overvejet, om informanternes forståelse af elevtrivsel var præget af påbud og idealforestillinger, idet deres udtalelser indebar forventninger, der kunne være svære at leve op til. For at udfolde denne diskussion af påbudssamfundet, samt danne et grundlag for det efterfølgende interventionsforslag, vil der i det følgende præsenteres teori omhandlende fænomenet flertalsmisforståelser. Dette ser vi som et supplement, da flertalsmisforståelser kan ses som en konsekvens af samfundsmæssige tendenser såsom påbudssamfundet. Da det kan være svært at ændre samfundsdiskurser såsom påbud, finder vi det relevant at inddrage teori omhandlende flertalsmisforståelser, da denne lægger op til interventioner på et interpersonelt niveau, som kan være mere håndgribelige i arbejdet med elevtrivsel i praksis. Vi er derfor også bevidste om, at der kan forekomme overlap mellem præsentationen af flertalsmisforståelser og den teoretiske udfoldelse jf. Hjortkjær (2020). I forlængelse af dette vil det blive diskuteret, hvordan man ved hjælp af mindset interventioner kan arbejde med elevtrivsel i praksis.

8.1.4.1. Flertalsmisforståelser

Begrebet flertalsmisforståelse, eller pluralistisk ignorance, blev udviklet i 1920'erne af socialpsykologerne Floyd H. Allport og Daniel Katz. I sin udgivelse fra 1924 *Social*

Psychology beskrev Allport illusionen om universalitet som den enkeltes tendens til at tro, at medlemmer af en social gruppe har samme holdninger. Den første af Allports studerende, der udforskede dette fænomen, var Daniel Katz, og det var i hans bog, at begrebet pluralistisk ignorance for første gang blev anvendt til at beskrive en situation med fælles kognitive misforståelser om andre (Halbesleben & Buckley, 2004. p. 128). Begrebet pluralistisk ignorance, eller flertalsmisforståelser, dækker over det fænomen, hvor folk ser ud til at handle ud fra en forestilling om den sociale verden, som ikke er reel. Der er dermed tale om fejlagtige kognitive overbevisninger, der deles af flere individer om andres ideer, følelser og handlinger, og denne misforståelse refererer ofte til fejllæsning af majoritetens holdninger. Pluralistisk ignorance er ikke uvidenhed i almindelig forstand som i ikke at vide. Tværtimod er det viden om andre, der fejlagtigt anses for at være korrekt. På den måde henviser begrebet til delte kognitive mønstre, dvs. socialt accepterede, men falske udsagn om den sociale verden (Shamir & Shamir, 1997, p. 227f). Konsekvenserne af flertalsmisforståelser kan være, at de fører til en oplevelse af, at individets sande følelser bliver undertrykt eller afvist, fordi disse afviger fra de andre medlemmer af gruppen (Halbesleben & Buckley, 2004. p. 127).

Der kan på baggrund af dette argumenteres for, at teorien vedrørende flertalsmisforståelser kan supplere den tidligere teoretiske udfoldelse af Hjortkjærs (2020) udlægning af påbudssamfundet. Dette da idéen om flertalsmisforståelser kan bidrage til en diskussion af, hvorvidt særligt humørets betydning for elevtrivslen kan betragtes som en forkert forestilling om verden. Som tidligere påpeget kan der argumenteres for, at informanterne havde en opfattelse af, at man skal være i godt humør for at trives, og at andre oplever og forventer det samme. I ønsket om ikke at skille sig negativt ud fra fællesskabet forsøgte informanterne derfor at efterleve dette. Det kan antages, at der i deres forståelse af humørets betydning tegner sig flere eksempler på flertalsmisforståelser: ”Hvis man ikke er i godt humør, så trives man ikke”, ”Alle andre trives, hvis de er i godt humør”, ”Man har et ansvar for andres humør og trivsel. Hvis man ikke bidrager til at løfte humøret i klassen, vil andre se ned på en”, ”Alle andre er altid socialt aktive og fulde af energi og godt humør – også selvom de er pressede”. Disse flertalsmisforståelser kan videre potentielt resultere i, at den enkelte f.eks. kan føle sig nødsaget til at skulle undertrykke følelser såsom f.eks. tristhed, vrede eller frustration.

Samtidig kan det diskuteres, om en lignende dynamik udspiller sig i forståelsen vedrørende målsætning og mestring, som endvidere blev anskuet i relation til Hjortkjær (2020). Det kan antages, at informanternes oplevelse af påbud i forhold til målsætning kan resultere i flertalsmisforståelser, hvor de f.eks. kan have forestillinger om, at andre altid klarer sig godt i faglige sammenhænge. Det vigtige i denne antagelse er, at informanternes forståelse kan være påvirket af forkerte forestillinger, hvor de f.eks. kan have en forestilling om, at det er muligt at få topkarakter i alle opgaver, “fordi det gør de andre også altid”, og at dette er en nødvendighed for at mestre sin situation tilstrækkeligt. Derudover kan eksempler på denne slags flertalsmisforståelser også være; “Dygtige elever får altid 12” eller “Hvis man har matematik på højt niveau, er man klogere end mange andre”. Nogle informanter beskrev i den forbindelse, at samtlige elever i deres klasse klarede sig godt fagligt, hvorfor klassen blev anset som en “stræberklasse”. At have denne forestilling, eller være vidne til at andre har den, kan præge informanternes egen forståelse af, hvornår de selv præsterer godt nok og dermed lever op til egne og andres forventninger.

Med afsæt i dette kan det antages, at påbuds- og præstationssamfundets idealer og opfordringer kan resultere i fælles kognitive misforståelser om, hvad der skal til for at trives i gymnasiet. På den måde kan der potentielt være tale om, at informanterne bygger dele af deres forståelse af elevtrivsel på viden, der fejlagtigt anses for at være korrekt. I den forbindelse kan det være relevant at overveje, hvordan informanterne oplever konsekvenserne af disse flertalsmisforståelser, og hvorvidt dette påvirker elevtrivslen. Konsekvenserne kan overordnet være, at informanterne i kraft af flertalsmisforståelser har en forestilling om, at der ikke findes accept og forståelse for deres reelle følelser og oplevelser, hvorfor de potentielt skjuler eller undertrykker disse. Denne konsekvens ses særligt hos Emma, idet hun ikke oplever accept af nedtrykt humør i sin vennegruppe. Hun fortæller, hvordan et godt og positivt humør er fordrende for elevtrivsel, men at det samtidigt er nødvendigt for hende at trække sig fra vennegruppen i gymnasiet, når hun er i dårligt humør. På den måde kan det antages, at det Emma oplever, er konsekvenserne af en flertalsmisforståelse, hvor hun ikke oplever rum til at vise sit nedtrykte eller negative humør. Med udgangspunkt i hendes situation kunne det derfor være spændende at undersøge, hvilken effekt det ville have på vennegruppen, hvis hun derimod viste sine sande følelser fremfor at gemme dem væk. Hvis vennegruppen i den forbindelse viste omsorg og forståelse for Emma og

hendes følelser, og hun dermed fik nye erfaringer og viden, kan man forestille sig, at hun vil være mere tilbøjelig til at ændre sine handlemønstre fremadrettet.

Med afsæt heri kan der argumenteres for, at det kan være fordrende for trivselsarbejdet, hvis gymnasier arbejder med at korrigere de flertalsmisforståelser, som kan udspille sig i gymnasiemiljøet, idet dette kan bidrage til at skabe et mere realistisk billede af elevtrivsel. En måde hvorpå dette kan gøres, er ved hjælp af mindset interventioner, hvilket vil blive præsenteret og diskuteret i det følgende.

8.1.4.2. Mindset interventioner

Studenterrådgivningen, som er en landsdækkende institution under Uddannelses- og Forskningsministeriet, arbejder blandt andet med “mindset interventioner”. Disse har netop til formål at korrigere flertalsmisforståelser og styrke trivslen på videregående uddannelser og vurderes derfor også relevante i arbejdet med elevtrivsel i gymnasiesammenhænge (Studenterrådgivningen, 2020, pp. 8-11). Mindset interventioner bygger på amerikansk uddannelsesforskning fra Stanford University, hvor interventionerne tilrettelægges og tilpasses den specifikke uddannelseskontekst. Her er forandring af elevernes subjektive fortællinger og oplevelser af dem selv på uddannelsen i fokus (Paunesku et. al, 2015; Walton & Cohen, 2011; Yeager & Walton, 2011). Studenterrådgivningen (2020) argumenterer for, at trods interventionerne er udviklet i en amerikansk kontekst, er de også relevante i danske sammenhænge. Dette da de er udviklet til at arbejde med flertalsmisforståelser blandt studerende og derigennem styrke tilhørsforholdet til uddannelsen. De psykologiske problemstillinger er dermed de samme, trods konteksten er en anden (Studenterrådgivningen, 2020, p. 9).

Mindset interventioner består konkret af korte øvelser, der retter sig mod elevers tanker, følelser og overbevisninger i og om skolen. På den måde inddrages elevernes egne perspektiver, idet disse er udgangspunktet for interventionen, hvilket ligger godt i tråd med nærværende undersøgelse (Yeager & Walton, 2011, pp. 267, 283f). David S. Yeager og Gregory M. Walton (2011, p. 283f) fremhæver, at der yderligere er en række krav, der skal være opfyldt for, at interventionerne er gavnlige for studerende i uddannelsessammenhænge. Først og fremmest er det vigtigt, at bestemte budskaber

ikke blot præsenteres for de studerende. De skal integreres i de studerendes mindset gennem refleksion over, hvordan disse stemmer overens med deres egne erfaringer for derefter at kunne videreformidle dette til andre studerende. Derudover er det centralt, at de studerende ikke bliver informeret om, at de er en del af en trivselsfremmende intervention, hvorfor interventionen kan anses som “usynlig”. De positive effekter synes at udeblive, hvis interventionen italesættes overfor de studerende, hvilket der kan være flere grunde til. Yeager og Walton (2011, p. 284) giver et bud på dette, idet de argumenterer for, at det kan styrke følelsen af agens, da den efterfølgende mulige succes snarere tilskrives en selv frem for interventionen. Ydermere skal interventionen være kort og afgrænset, da det ikke er øvelsen i sig selv, der skaber øget trivsel, men de ændrede handlemønstre, som øvelserne kan resultere i (Studenterrådgivningen, 2020, p. 10f; Yeager & Walton, 2011).

Dermed har interventionen fokus på at korrigere den enkeltes forestillinger om verden, hvilket er relevant at overveje i lyset af de førnævnte flertalsmisforståelser om blandt andet. humør og målsætning. Humøret og dets betydning blev gentagne gange fremhævet som central i forståelsen af elevtrivsel, da dette kunne bidrage positivt i form af styrket tilhørsforhold. Dog har vi samtidig argumenteret for, at forestillinger om humør også kan have en negativ indflydelse på elevtrivslen, hvis reelle følelser undertrykkes i ønsket om at leve op til kollektive forventninger til et godt humør. Dette kan påvirke elevtrivslen, da det kan resultere i en oplevelse af manglende accept i fællesskabet, hvis man f.eks. er nedtrykt. Denne problemstilling synes væsentlig i overvejselen af mindset interventioner, idet denne interventionsmetode har fokus på at arbejde med den enkelte elevs forestillinger om f.eks. de sociale betingelser i gymnasiemiljøet. Gennem mindset interventioner ville man dermed kunne gå ind og arbejde med at korrigere disse forestillinger, som kan være fejlagtige, idet de kan være idealistiske, som yderligere påpeget af Hjortkjær (2020). I det følgende præsenteres, hvordan en sådan intervention konkret vil kunne udspille sig i en gymnasiesammenhæng, hvilket løbende vil eksemplificeres med afsæt i nærværende undersøgelses fund om humør og målsætning samt faglige præstationer. Vi forestiller os, at interventionen både kan udføres på forskellige grupper af elever eller med udgangspunkt i en hel klasse, og at denne udføres af enten lærere eller studievejledere. Interventionen består af tre faser:

1) Først vil eleverne gennem et oplæg blive præsenteret for information om, at oplevelsen af modgang er normalt og forbigående. I oplægget vil det være oplagt, at den enkelte lærer eller studievejleder, der har kendskab til eleverne, har et øje for, hvilke dynamikker der udspiller sig i den specifikke klasse. Her kan man overveje, om nogle af de tematikker, som er blevet præsenteret i denne undersøgelse, ville kunne hjælpe med at spore ind på dynamikker, der kunne være relevante at bringe op. Dette oplægs opgave er at bidrage til at normalisere og almenligøre oplevelser og følelser, som kan være forventelige i rollen som gymnasieelev. I denne undersøgelses tilfælde kunne det være oplagt at lave et oplæg omhandlende f.eks. humør eller karakterer. Gennem dette oplæg formidles det, at det som menneske, og især som ung, er naturligt at opleve forskellige følelser i kraft af de oplevelser, som man har. Derudover kan det også handle om at normalisere, at man ikke nødvendigvis oplever den samme følelse ved en given situation, hvorfor det er almindeligt, at man kan opleve følelser forskelligt. Her kunne man ligeledes udfordre og normalisere, at trivsel ikke altid er forbundet med positive emotioner, men at det i højere grad skal ses som et spektrum, og at de fleste mennesker ligger i midten. Derudover kunne det også være oplagt at italesætte, at mange unge oplever, at de har et ansvar for andres trivsel, men at det ofte ikke er noget, andre forventer, men snarere noget man tror, at andre forventer.

Herudover kan man præsentere eleverne for en række eksempler indenfor det emne, som bliver taget op. Hvis der i klassen f.eks. synes at være en forestilling om, at man kun er en dygtig elev, hvis man får topkarakterer, kunne man inddrage en tidligere studerende som oplægsholder. Denne studerende kunne bidrage til oplægget med sin egen historie, hvor vedkommende kunne fortælle om sin gymnasietid, der ikke var præget af 12-taller, men samtidig beskrive, hvordan vedkommende i dag har et anerkendt og spændende arbejde. Samtidig kunne den tidligere studerende lægge vægt på, at hun kom igennem gymnasiet trods udfordringer, og at dette er en naturlig del af processen i at være gymnasieelev. Dette er ligeledes interessant i relation til den teoretiske udfoldelse af self-efficacy, da dette potentielt også kan bidrage til at styrke elevens tro på egne evner, idet udfordringer almenligøres som normale og forbigående. I forlængelse af dette er det værd at bemærke, at mindset interventioner oftest udføres af ældre studerende, men at vi i dette forslag har taget udgangspunkt i, at det også kan udføres af en lærer eller en studievejleder. Der kan argumenteres for, at dette også vil være en oplagt idé, idet mindset interventionerne helst skal foregå kortvarigt og

usynligt. Da det er en klasselærer eller studievejleder, der udfører interventionen, kan denne også udføres mindre “formelt”, da det ikke er en fremmed, der fremlægger pointerne. Læreren eller studievejlederen ville kunne fortælle klassen, at det er relevant at tage en snak om den pågældende dynamik og derigennem udføre den planlagte intervention i et undervisningsmodul.

2) Efter denne præsentation er det vigtigt, at eleverne reflekterer over problemstillingen eller dynamikken med udgangspunkt i deres egne oplevelser. Det kan være forskelligt, hvordan denne fase i praksis udføres, da det kan være afhængigt af, hvilken gruppe eller klasse man ønsker at intervenere i. Hvis eleverne kender hinanden godt, f.eks. i en gymnasieklasse, kan det tænkes, at det kunne være spændende at lade eleverne diskutere dette. Eleverne kunne få et par minutter til at reflektere for sig selv og eventuelt udvælge eksempler fra deres eget liv, som de har lyst til at dele med de andre. Det synes især spændende at udføre det på denne måde, da det kan antages, at flertalsmisforståelserne vil blive afkræftet eller nuanceret, idet andre i gruppen vil kunne kommentere på det og afvise, at det udspiller sig på den måde. Dog er det også vigtigt at understrege, at flertalsmisforståelser kan resultere i en oplevelse af eksklusion fra fællesskabet eller undertrykkelse af sande følelser. Derfor kan man forestille sig, at det for mange elever kan være angstprovokerende at italesætte disse oplevelser, hvorfor man i stedet kunne lave det som en skriftlig opgave. Opgaven behøver ikke nødvendigvis at blive afleveret, men kan bruges som redskab til at udarbejde den fortælling, som de senere skal formidle videre til nye eller kommende studerende. Yderligere kunne hovedtematikkerne blive læst op af oplægsholderen i anonymiseret form. På den måde tages der afsæt i de konkrete fortællinger og oplevelser i klassemiljøet. Det er ikke vigtigt, hvorvidt denne refleksion foregår mundtligt eller skriftligt. Det væsentlige er, at eleven forsøger at sætte sine egne erfaringer og viden i relation til emnet. Man kan videre forestille sig, at det også kunne være gavnligt, at det var en kendt lærer eller studievejleder, der faciliterede interventionen. I denne fase kunne vedkommende hjælpe eleverne med at reflektere og måske komme med konkrete eksempler fra klassen.

3) I tredje fase skal eleverne formidle deres refleksioner og erfaringer videre til nye eller kommende studerende, hvorfor de får til opgave at reflektere over, hvordan deres erfaringer bedst muligt kan formidles til andre. Som påpeget er det ikke interventionen

i sig selv, der skaber bedre trivsel, men de ændrede handlemønstre som interventionen kan igangsætte. Dette synes især at komme til udtryk i denne fase, da eleverne gennem videreformidling opfordres til at overveje, hvilken gavn deres erfaringer kan have for andre. Derfor kan det antages, at eleven særligt i denne fase overvejer, hvilke konsekvenser flertalsmisforståelserne har haft for dem selv, og hvordan det kan videreformidles til andre, så de ikke ender i samme situation. På den måde kan man forestille sig, at elevens handle- og tankemønstre gradvist vil ændre sig. Dette da de er blevet bevidste om konsekvenserne, samt andres tanker omkring det, hvilket kan have en positiv indflydelse på interaktionen i klassemiljøet. Hvis samtlige deltagere oplever at få korrigeret deres flertalsmisforståelse, og ydermere giver erfaringerne videre, kan det skabe gode langsigtede resultater i arbejdet med elevtrivsel i gymnasiet.

8.1.4.3. Opsamling samt kritisk blik på interventionsforslaget

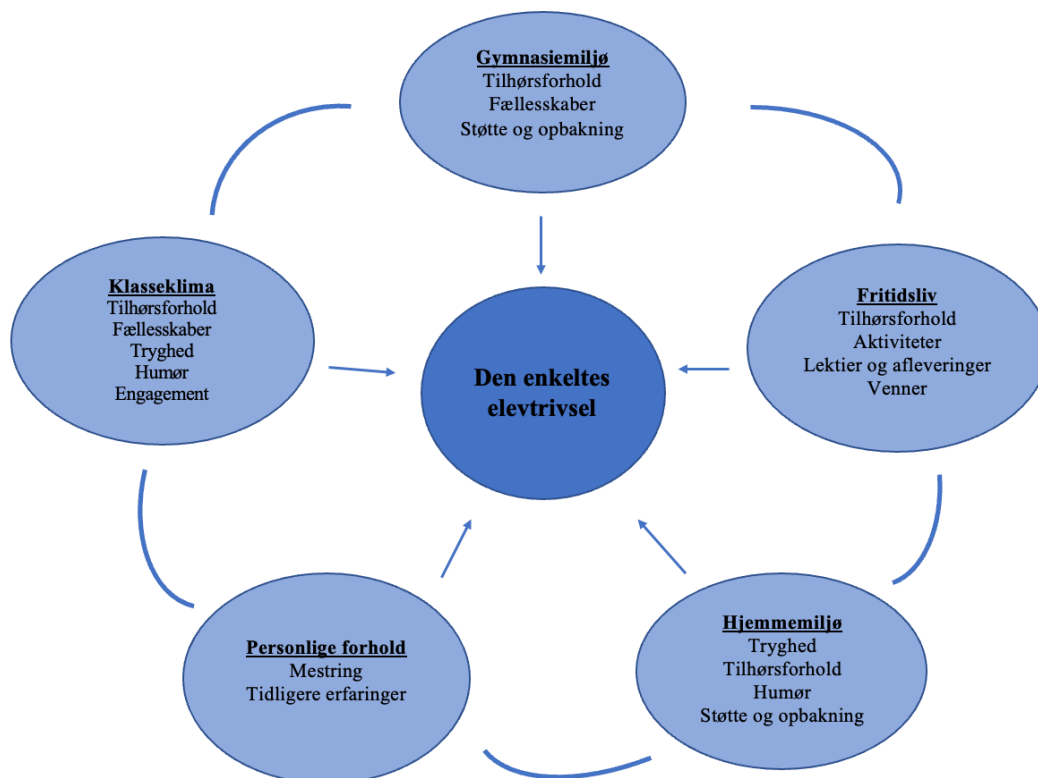
I ovenstående blev der fremlagt et interventionsforslag med udgangspunkt i idéen om mindset interventioner. Denne intervention er primært relevant i relation til temaerne omhandlende humør samt målsætning og mestring og fokuserer på at ændre flertalsmisforståelser. Samtidig kan der argumenteres for, at interventionen kan anvendes i henhold til nogle af de forhold, der blev behandlet i temaet tilhørsforhold. Dette ses ved, at korrigerende af flertalsmisforståelser kan tænkes at skabe et styrket interpersonelt samspil i klassemiljøet, hvor der åbnes op for inklusion af nye perspektiver og mindset. Dermed målrettes indsatsen individuelt i arbejdet med den enkeltes mindset, men kan endvidere have gavnlige effekter på klasseniveau.

Det er dog væsentligt at forholde sig kritisk til udførelsen af interventionen. Dette vurderes særligt relevant, idet denne som udgangspunkt skal udføres i skjul, hvilket rejser nogle relevante etiske spørgsmål. I ovenstående blev der argumenteret for, at en fordel ved at foretage indsatsen skjult kunne være, at det skabte en følelse af agens over egen situation efter interventionen. Tages der udgangspunkt i de Etiske Principper for Nordiske Psykologer kan dette dog diskuteres. I den forbindelse findes det etiske hovedprincip: *Respekt for personens rettigheder og værdighed* relevant, idet princippet fremhæver vigtigheden af *informeret samtykke og valgfrihed*. Der kan argumenteres for, at dette princip ikke efterleves ved udførelsen af mindset interventioner, da eleverne ikke bliver informeret om interventionen, og på baggrund af dette ikke har

mulighed for at vælge, om de vil deltage. I forlængelse af dette synes punktet om *selvbestemmelse* endvidere relevant, da elevernes selvbestemmelse og autonomi ikke respekteres (Etiske Principper for Nordiske Psykologer, p. 32f). I den forbindelse kan det overvejes, om interventionen i stedet vil kunne udføres synligt gennem f.eks. en form for psykoedukation. Her ville eleverne blive konfronteret mere direkte med flertalsmisforståelserne og ligeledes blive gjort opmærksom på formålet med indsatsen. De efterfølgende faser af interventionen, hvor eleven skal reflektere samt diskutere kunne forløbe som tidligere skitseret. Samtidig finder vi det relevant at overveje, om mindset interventioner blot er en måde, hvorpå individet gøres ansvarlig og tilpasses samfundsmæssige betingelser såsom påbuds- og præstationssamfundet. Dette ligger i tråd med Josephs (2016) kritiske perspektiv på governmentality, hvor individet netop pålægges et øget ansvar. Omvendt kan der argumenteres for, at når det ikke umiddelbart er muligt at ændre de samfundsmæssige betingelser, så bliver det relevant at hjælpe de unge med at opbygge strategier, der kan styrke deres oplevelse af mestring i et samfund, hvor idealer og påbud er en integreret del af ungdomslivet.

8.1.4. Individorienterede indsatser

Ud fra vores indsamlede empiri fandt vi, at der var nogle bestemte forhold, som informanterne anså som væsentlige i deres forståelse af elevtrivsel. Disse vil skitseres i nedenstående model:



Model 2: Elevtrivsel og hvordan denne kan forstås som tværkontekstuel.

Ovenstående model afspejler de forhold og systemer en skolepsykolog på et gymnasium kan have for øje i arbejdet med den enkeltes trivsel i gymnasiet. De fem illustrerede cirkler; *klasseklima*, *gymnasiemiljø*, *fritidsliv*, *hjemmemiljø* og *personlige forhold* skal ikke forstås som afgrænsede og uafhængige systemer, men snarere som overlappende. Dette da flere af informanterne i nærværende speciale gav udtryk for, at deres forståelse af elevtrivsel i gymnasiet ikke blot var påvirket af forhold i gymnasiekonteksten, men også af forhold udenfor skolen. Modellen tydeliggør dermed, at elevtrivsel konstitueres tværkontekstuel, hvilket ses illustreret idet de fem cirkler er forbundet ud fra de respektive linjer. Som det ses i ovenstående model er *den enkeltes elevtrivsel* centreret i midten, da vi ønsker at fremhæve, at systemerne og dynamikkerne herunder altid bør ses med udgangspunkt i den enkelte elevs livsverden.

Modellen kan derfor også understøtte pointen om, at elevtrivsel varierer fra person til person. Man kan derfor argumentere for, at man ikke kan adskille elevens trivsel i gymnasiet fra trivsel i andre livsarenaer, da disse uundgåeligt vil påvirke hinanden. Dette understøtter endvidere relevansen af vores åbne tilgang til elevtrivselsbegrebet jf. afgrænsningen. Endvidere ses det, jf. model 2, at hvert system består af forskellige psykologiske dynamikker, som informanterne i vores undersøgelse påpegede som væsentlige. Nogle af disse dynamikker går igen i de forskellige systemer, f.eks. tilhørsforhold, der både afspejles i klasseklimaet, gymnasiemiljøet, fritidslivet og hjemmemiljøet. På trods af dette er det dog væsentligt at understrege, at dynamikkerne kan komme til udtryk på forskellige måder afhængigt af, hvilke livsarenaer den enkelte befinder sig i. Dermed skal f.eks. tryghed i hjemmemiljøet ikke nødvendigvis forstås som værende den samme form for tryghed, som eleven oplever i klasseklimaet.

Jævnfør ovenstående er ønsket dermed at komme med et konkret bud på en individorienteret indsats, som kan anvendes i gymnasiet i arbejdet med trivsel. Dette kan siges at være i tråd med den tilgang, som Soutter et al. (Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2011; Soutter, O'Steen & Gilmore, 2014) fremlagde i deres studier jf. litteraturreviewet, hvor de identificerede nogle domæner og kategorier som værende væsentlige at have for øje i arbejdet med elevtrivsel. På baggrund af ovenstående model kan man på samme måde argumentere for, at det er væsentligt at have den enkelte elev for øje, da vi fandt, at elevtrivsel altid vil være afhængig af den enkeltes livssituation. Dette da vores informanters forståelse af elevtrivsel blandt andet var præget af personlige forhold samt tidligere erfaringer, hvorfor dette også kan understrege vigtigheden af også at arbejde individorienteret. Dette tydeliggør samtidig, at elevtrivsel skal ses som dynamisk og processuelt, hvorfor man bør møde individet, hvor det er på det givne tidspunkt. For eksempel kan en skolepsykolog i samarbejde med den enkelte elev, identificere de forhold der har betydning for elevens trivsel i gymnasiet. På den måde kan gymnasiet forsøge at understøtte, at den enkelte elev bliver hørt i arbejdet med elevtrivsel, hvilket kan siges at være i modsætning til en mere instrumentel tilgang, hvor der arbejdes ud fra en foruddefineret "manual", hvor spørgsmålene til eleven f.eks. er fastsatte. Modsat denne tilgang kan vores forståelsesramme i højere grad anses som en slags guide til psykologen, såsom f.eks. ovenstående model, hvorved denne kan anvendes efter behov. Fokus vil derfor stadig være på elevens udlægning af de forhold, der har betydning for dennes trivsel i

gymnasiet. Det er dermed vigtigt at understrege, at målet med guiden ikke er, at psykologen slavisk skal følge denne, men at psykologen nærmere kan have disse forhold og dynamikker for øje i arbejdet med trivsel på gymnasiet (Jensen, 2014, p. 75; Krogstrup, 2002).

8.1.5.1. Opsamling samt kritisk blik på interventionsforslaget

Den præsenterede model er dermed et bud på dynamikker, der kan være relevante i arbejdet med elevtrivsel, men bør ikke betragtes som udtømmende. Som det kommer til udtryk i modellen, er forhold og dynamikker fra analysen inddraget, hvorfor dette interventionsforslag også åbner op for et bredt sigte i trivselsarbejdet på gymnasier. Modellen lægger dermed op til, at gymnasiet ikke alene bør fokusere på forhold, der udspiller sig i gymnasiekonteksten, men også hvordan de, med deres indsatser, kan styrke elevtrivslen hos eleverne generelt. Dog finder vi det væsentligt at understrege, at det kan være svært at gå ind og arbejde med alle temaerne og dynamikkerne, der ses præsenteret i model 2. For eksempel lægger nogle af disse temaer og dynamikker op til mere fællesskabsorienterede interventioner i f.eks. klasse miljøet. Dette er dog heller ikke formålet med den individorienterede indsats. Målet er snarere at arbejde med de tematikker og dynamikker, der giver mening for den enkelte elev i arbejdet med deres elevtrivsel.

Det er dog væsentligt at diskutere, om denne forebyggende indsats kan føre til en terapeutisering af uddannelsessystemet, hvor der potentielt skabes et stort fokus på sygeliggørelse af de trivselsmæssige forhold (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 96f). Denne tilgang retter dermed fokuset mod den enkelte elev, hvor konsekvensen netop bliver, at eleverne risikerer at placere årsagen til problemerne hos dem selv. Dette er også et perspektiv, som Noomi Matthiesen (2018) peger på i sin artikel, hvori hun beskriver, at der generelt er sket en terapeutisk drejning i uddannelsessystemet, hvor brugen af f.eks. mindfulness og andre terapeutiske teknikker i stigende grad anvendes i skoler for at producere subjekter, der trives. Som følge heraf mener Matthiesen (2018), at man kommer til at overse betydningen af strukturer og praksisser. Selvom der blandt eleverne ses en oplevelse af, at f.eks. balancegang mellem gymnasie- og fritidsliv er vigtig for deres elevtrivsel, så hverken udtrykker eller oplever de, at en mangel på balance nødvendigvis vil resultere i en sygelig tilstand. Et alternativ kunne

derfor være, at en klasselærer eller studievejleder stod for samtalerne, hvor der blev talt mere uformelt om elevtrivsel med afsæt i den præsenterede model 2.

Yderligere kan Josephs (2016) kritiske perspektiver på governmentality bidrage til en diskussion af, hvordan individet i mere individorienterede interventioner overvejende stilles til ansvar for sin egen elevtrivsel. Det ses, hvordan vores individorienterede interventionsforslag tog afsæt i, hvordan man gennem individuelle samtaler f.eks. kunne arbejde med at opbygge strategier, som kan styrke deres oplevelse af mestring samt balance mellem gymnasie- og fritidsliv. Såfremt interventionerne bygger på indsatser, hvor der arbejdes med at styrke elevernes trivsel i gymnasiet gennem et fokus på ”individuel resiliens”, kan man argumentere for, at den enkelte elev tillægges et stort ansvar for eget velbefindende. Dog kan det også overvejes, om opgaven bliver at ruste eleverne til at navigere i et samfund, hvor påbud og idealforestillinger er en integreret del af ungdomslivet samt det at trives

8.1.5. Delkonklusion

I ovenstående afsnit har vi, baseret på gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel, præsenteret nogle praksisorienterede interventionsforslag til arbejdet med elevtrivsel i gymnasiet. Disse konkrete forslag indbefattede blandt andet nogle bud på fællesskabsorienterede indsatser, herunder lærer-workshops og proceskonsultation i arbejdet med elevtrivsel. Vi argumenterede blandt andet for, at lærere eller studievejledere, gennem fællesskabende didaktikker, kan være med til at skabe og styrke kollektive og socialt forpligtende fællesskaber i et klassemiljø. Dette foreslår vi kan gøres ved at skabe en kultur i klassen, eller på gymnasiet, hvor samarbejde bliver nøgelfaktoren i arbejdet med elevtrivsel. Vi fremhævede, hvordan dette kunne opnås gennem blandt andet gruppearbejde, hvor eleverne gøres opmærksomme på den forpligtelse, som de har, både fagligt og socialt, overfor hinanden. Yderligere præsenterede vi et andet interventionsforslag, hvor enten en skolepsykolog, lærer eller studievejleder kunne indtage en proceskonsultativ rolle i ønsket om at skabe en debat med eleverne omhandlende fællesskaber. Modsat lærer-workshops, kan dette forslag bidrage til, at eleverne i klassen selv kan italesætte, hvad fællesskaber betyder for dem, samt hvordan disse kan opbygges eller styrkes. Endvidere har vi anskuet de fællesskabsorienterede interventioner i lyset af Berliner og Nielsens (2013) teori om

social resiliens. Med udgangspunkt i denne teori argumenterede vi for, at man kan arbejde med elevtrivsel gennem at styrke det sociale miljø i gymnasiet. Fokus er derfor at intervenere i konteksten med et ønske om at fremme socialt resiliente læringsmiljøer. Endvidere argumenterede vi for, at der i vores informanternes forståelse af humøret tegner sig flere eksempler på flertalsmisforståelser. Flertalsmisforståelserne kan resultere i, at eleverne føler sig nødsaget til at skjule eller undertrykke negative emotioner. Med udgangspunkt i dette, argumenterede vi for, at det kan være fordrende for trivselsarbejdet, hvis gymnasierne forsøger at korrigere de flertalsmisforståelser, der kan forekomme hos eleverne. Vi foreslår, at en måde, hvorpå dette kan gøres, er ved hjælp af mindset interventioner. Ydermere giver vi et bud på, hvordan aktører på gymnasiet kan intervenere på et mere individorienteret plan, hvilket gøres med afsæt i en udarbejdet model, som anskuer fænomenet elevtrivsel som tværkontekstuel konstitueret. Denne model tager udgangspunkt i den indsamlede empiri i nærværende speciale og kan anvendes som en form for guide af skolepsykologer, lærere eller studievejledere i arbejdet med den enkelte elev. Både mindset interventioner samt den individorienterede intervention blev anskuet i lyset af Josephs (2016) kritiske udlægning af governmentality. Her argumenterede vi for, at denne forståelse af resiliens kan belyse, hvordan individet kan være pålagt et øget ansvar for egen trivsel, idet eleven jf. dette perspektiv skal udvikle strategier for trivsel gennem tilpasning. Overordnet peger vores empiri og interventionsforslag på, at elevtrivsel bør begribes i dets kompleksitet, da det hverken kan reduceres til et individ- eller kontekstniveau.

8.2. Diskussion af de nationale elevtrivselsmålinger i relation til undersøgelsens fund

I forlængelse af præsentationen af vores egne forslag til trivselsfremmende interventioner, finder vi det interessant at undersøge de nationale elevtrivselsmålinger, da dette er et trivselsorienteret praksistiltag, som alle gymnasier er underlagt. Som skitseret i indledningen er alle gymnasier i Danmark, på baggrund af gymnasireformen fra 2016, pålagt at udføre årlige, obligatoriske elevtrivselsmålinger. Disse målinger har til formål at afdække og identificere områder, hvor der er behov for en indsats i forhold til elevernes sociale og faglige trivsel. På den måde er elevtrivselsmålingernes primære fokus dermed forhold i gymnasiekonteksten, trods

elevernes sociale forhold og betingelser også berøres blandt andet ved at spørge ind til, hvorvidt de oplever at have støttende forældre (Nielsen, 2020, p. 5). Da elevtrivselsmålingerne har en væsentlig plads i arbejdet med elevtrivsel i praksis, har vi fundet det relevant at diskutere disse i relation til nærværende undersøgelses fund. Dette vurderes yderligere relevant, idet flere informanter udtalte sig om deres oplevelser med disse elevtrivselsmålinger. På den måde vil nærværende afsnit også udfolde de pointer, som blev nævnt i IPA-analysen omhandlende trivselsmålingerne. Dette finder vi relevant, da dette ikke synes udfoldet tilstrækkeligt i de foregående afsnit. Dog vil vi understrege, at formålet med denne diskussion ikke er at afvise relevansen af elevtrivselsmålingerne, men derimod ønsker vi at nuancere dem med afsæt i undersøgelsens fund. I forlængelse heraf har vi en intention om at diskutere, hvorvidt vores undersøgelse kan bidrage til det videre arbejde med elevtrivsel i gymnasiet.

For at kunne diskutere elevtrivselsmålingerne i relation til nærværende undersøgelse, har vi fundet det væsentligt kort at skitsere, hvilke faktorer elevtrivselsmålingerne forsøger at måle på. Spørgsmålene i elevtrivselsmålingerne fordeler sig på fem overordnede temaer eller indikatorer; *Faglig individuel trivsel*, *social trivsel*, *læringsmiljø*, *pres og bekymringer* og *mobning* (UVM, 2021, p. 7). Disse indikatorer kan bidrage til at give det pågældende gymnasium et samlet, og mere generelt, billede af elevtrivslen på den enkelte skole. Hvis der ønskes et mere nuanceret billede af elevtrivslen, kan gymnasierne tage udgangspunkt i de 15 aspekter, som udgør de fem indikatorer (UVM, 2021, p. 7). Disse fremgår i nedenstående tabel:

Oversigt over aspekter i forhold til elevtrivsel

Faglig trivsel	Social trivsel
<i>Elevens oplevede trivsel</i>	
Elevernes oplevelse af: • egne faglige kompetencer • tilgang til opgaveløsningen og læringsstrategi • eget engagement (student engagement) • arbejdspress og bekymringer • faglig støtte fra hjemmet (eller anden voksen). • årsager til påtænkt frafald og faktisk fravær	Elevens: • samarbejde med de øvrige elever • psykisk trivsel (føle sig udenfor) • oplevelse af mobning og krænkelse, social kontrol (selvvurderet, elever/lærer/andre, fysisk/digitalt, typer (seksuelt))
<i>Elevens oplevelse af læringsmiljøet</i>	<i>Elevens oplevelse af det sociale miljø</i>
Elevens oplevelse af: • det faglige fællesskab i klassen • medindflydelse på læringsmiljø • den faglige interaktion med lærerne • feedback og rammesætning	Elevens oplevelse af: • tilknytning til venner, klassen og skolen (tryghed) • skolens vejledning i fht. sociale og psykiske problemer

Tabel 2: Oversigt over aspekter ved elevtrivselsmålingerne (UVM, 2021, p. 5).

Ud fra faktorerne, der ses belyst i tabel 2, kan der argumenteres for, at vi i nærværende undersøgelse finder lignende tematikker. Vores tema om målsætning og mestring overlapper f.eks. med aspekterne *egne faglige kompetencer* og *tilgang til opgaveløsning og læringsstrategier*. Mere specifikt ses dette i form af, at flere af vores informanter beskrev, hvordan faglige forventninger til dem selv og fra andre var et væsentligt aspekt i deres forståelse af elevtrivsel. Derudover ses der flere ligheder mellem vores tema om tilhørsforhold, og mange af de aspekter, som er præsenteret i tabellen. Dette ses f.eks. ved aspekterne *det faglige fællesskab i klassen*, *samarbejde med de øvrige elever* samt *psykisk trivsel* (at føle sig udenfor). Derudover er der flere aspekter i tabel 2, der sætter fokus på oplevelsen af tryghed, hvilket vi finder som et undertema til tilhørsforhold. De fremhæver f.eks. *faglig støtte i hjemmet*, *skolens vejledning i fht. sociale og psykiske problemer* og *tilknytning til venner, klassen og skolen (tryghed)*. Derudover fremhæver tabellen at *arbejdspress og bekymringer* har indflydelse på elevtrivsel, hvilket også ses repræsenteret i vores tema om balance mellem gymnasie- og fritidsliv. Der synes dermed flere ligheder mellem det, der måles på i elevtrivselsmålingerne, og det vi finder i vores kvalitative undersøgelse. På den måde kan man argumentere for, at vores undersøgelse kan understøtte mange af de aspekter og temaer, som elevtrivselsmålingerne også går ind og undersøger.

Trods disse ligheder ses der også forskelle mellem vores undersøgelses fund og elevtrivselsmålingerne. I nærværende undersøgelse var en central pointe blandt andet, at informanterne forstod elevtrivsel som særegen og tværkontekstuel. Vi fandt, som nævnt, at personlige forhold og tidligere erfaringer havde en væsentlig betydning for måden, hvorpå informanterne forstår elevtrivsel. I den forbindelse oplevede flere, at elevtrivselsmålingerne ikke kunne indfange deres individuelle forståelser og oplevelser af fænomenet elevtrivsel. Størstedelen af informanterne beskrev, at de synes, at der manglede et åbent tekstfelt i elevtrivselsmålingerne, hvor de kunne udfolde, hvad de selv synes var centralt og relevant i forståelsen af deres elevtrivsel. På den måde kan der argumenteres for, at vores informanter har en oplevelse af, at trivselsmålingerne ikke er tilstrækkelige, idet de ikke giver mulighed for at eleven kan uddybe, hvorfor og hvordan visse forhold har en betydning for deres elevtrivsel. Ud fra dette kan det diskuteres, hvorvidt det er muligt at måle noget så komplekst som elevtrivsel, da det netop er personafhængigt og dermed altid vil være betinget af den enkeltes situation og forhold. Derfor kan det også være svært at udforme en trivselsmåling, der er omfattende nok til at rumme alt, der har betydning for elevers trivsel i gymnasiet. Flere af vores informanter peger dog på, at fællesskaber, sammenhold og læringsmiljø udgør en væsentlig del af deres forståelse af fænomenet, hvorfor man kan argumentere for, at elevtrivselsmålingerne i en eller anden grad er i stand til at sige noget om, hvilke overordnede temaer elever påpeger som væsentlige i deres forståelse af elevtrivsel. Med afsæt i dette bliver det relevante spørgsmål derfor ikke, hvorvidt man kan, eller bør, måle elevtrivsel, men snarere hvordan man kan supplere disse kvantitative målinger i arbejdet med trivsel i praksis.

I den forbindelse kunne man forestille sig, at vores kvalitative undersøgelse kunne bidrage til netop dette. Som nævnt kan elevtrivselsmålingerne give et overordnet fingerpeg om, hvilke områder der kan være relevante at overveje i det trivselsmæssige arbejde på det pågældende gymnasium. Dog synes de ikke at kunne sige noget om samspillet mellem den enkelte og den kontekst, som de er en del af. Vores undersøgelse har i højere grad beskæftiget sig med dette samspil mellem konkrete dynamikker i relation til elevtrivsel. Resultatet af dette kan, som nævnt, ses illustreret i model 1, hvor det kommer til udtryk hvilke specifikke dynamikker, der kan være på spil i forståelsen af elevtrivsel. I den forbindelse vil man kunne anvende modellen som et tværfagligt instrument i arbejdet med elevtrivsel. Hvis elevtrivselsmålingerne f.eks.

pegede på, at en klasse scorede lavt på indikatoren social trivsel, kunne vores model potentielt fungere som supplement til dette, samt til den viden som læreren allerede har i form af den professionelle nærhed i klassemiljøet. Vores model kan supplere, idet den f.eks. kan give læreren et overblik over, hvilke konkrete dynamikker i klassemiljøet, der kunne være relevante at beskæftige sig med i den pågældende situation. Samtidig kan det antages, at vores forslag til mere individorienterede indsatser, jf. afsnit 8.1.4. *Individorienterede indsatser*, også kan være et gavnligt redskab som supplement til elevtrivselsmålinger i situationer, hvor der er tale om enkelte elever, der ikke trives.

Dette vurderes endvidere relevant, idet EVA (2019, p. 62) fremhæver, at det kan være en udfordring for gymnasier at få fulgt systematisk op på de data, de får fra trivselsundersøgelserne og ligeledes at få omsat resultaterne til konkrete handlinger i praksis. På den måde kan det tænkes, at vores model kan bruges i det opfølgende arbejde med elevtrivselsmålingerne. På trods af dette er det dog væsentligt at fremhæve, at nogle af informanterne beskrev, at de tidligere har oplevet, at resultaterne fra trivselsundersøgelserne faktisk er blevet anvendt i praksis, f.eks. i relation til at de har følt sig presset grundet lektier og afleveringer (Emma, bilag 5, ll. 635-650). Her beskrev de, at lærerne tog hensyn til deres elevtrivsel i form af, at de gav færre lektier for. Andre beskrev dog, at de havde en oplevelse af, at trivselsmålingerne ikke blev taget seriøst, idet lærerne blot lagde disse i skuffen og fortsatte undervisningen på normalvis (Trine, bilag 8, ll. 813-821). Samlet set kan man argumentere for, at trivselsmålingerne og vores undersøgelse kan bidrage med noget forskelligt i praksis, hvorfor hensigten, som nævnt, heller ikke har været at afvise trivselsmålingernes relevans. Vores undersøgelse kan nærmere ses som en anden måde, hvorpå gymnasiet kan blive opmærksom på mere specifikke aspekter, der kan være væsentlige at have for øje i arbejdet med elevtrivsel.

8.2.1. Opsamling

I ovenstående afsnit foretog vi en diskussion af de nationale elevtrivselsmålinger i relation til nærværende undersøgelses fund. I elevtrivselsmålingerne skelner man mellem fem overordnede indikatorer, der kan bidrage med et overordnet billede af elevtrivsel. Under disse indikatorer er der nogle aspekter, hvor vi i nærværende

undersøgelse har fundet lignende tematikker. Ud fra dette kan man argumentere for, at nærværende undersøgelse kan understøtte de aspekter og indikatorer, som elevtrivselsmålingerne undersøger. Forskelle mellem disse målinger og vores undersøgelse blev dog endvidere behandlet. Dette da vi i nærværende speciale belyste en vigtig pointe omhandlende forståelsen af elevtrivsel som særegen og tværkontekstuel. Dermed kan man overveje, hvorvidt elevtrivselsmålingerne kan indfange det individuelle, idet elevtrivsel altid vil være personafhængig. På trods af dette kan der argumenteres for, at elevtrivselsmålingerne kan indfange nogle af de overordnede tematikker såsom fællesskaber, læringsmiljø og sammenhold, som informanterne påpegede som væsentlige i forståelsen af elevtrivsel. Dog kan nærværende undersøgelse supplere trivselsmålingerne, idet vi i højere grad kan belyse samspillet mellem konkrete dynamikker ved elevtrivsel ud fra model 1. Overordnet vil man på baggrund af denne diskussion derfor kunne argumentere for, at nærværende undersøgelse og elevtrivselsmålingerne kan bidrage med forskellige handlemuligheder i praksis.

8.3. Metodediskussion

I det følgende vil vi forholde os til specialets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed for at vurdere undersøgelsens kvalitet. Disse betegnelser kan dog siges at fremhæve mere kvantitative forskningsstandarder, hvorfor vi løbende også vil gøre brug af Tove Thaggards (2004) mere kvalitative betegnelser. Nogle kvalitative forskere afviser at forholde sig til spørgsmålet om validitet, reliabilitet og generaliserbarhed, idet de mener, at betegnelserne stammer fra overvejende positivistiske begreber, som kan hæmme mere kreativ og frigørende kvalitativ forskning. Dog kan der argumenteres for, at det fortsat kan være relevant at gøre brug af disse betegnelser, idet disse begreber er mere traditionelle og velkendte, hvorfor det kan være nemmere at omtale forskningsstandarderne på denne måde (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 317). På samme måde ønsker vi ikke at forkaste de traditionelle betegnelser, men vi ønsker snarere at nuancere og begrebsliggøre dem i nye former blandt andet ved hjælp af Thagaard (2004). Dermed heller ikke sagt, at de kvantitative betegnelser for kvalitetssikring kan overføres direkte til de mere kvalitative udlægninger. Dette afsnit vil derfor diskutere hvilke overvejelser, der kan være væsentlige i forhold til disse forskningsidealer. Afsnittet vil lægge ud med en diskussion af undersøgelsens validitet, efterfulgt af en

diskussion af reliabilitet. Slutteligt vil der tages stilling til undersøgelsens generaliserbarhed.

8.3.1. Diskussion af undersøgelsens validitet

Validitet henviser i traditionel forstand til spørgsmålet om sandhed og "rigtigheden" af et udsagn. Derfor drejer det sig om, hvorvidt en undersøgelse undersøger det, som den påstår og specifikt har til formål at undersøge (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 317f). Ifølge Thagaard (2004, pp. 177, 187) kan man også se dette som spørgsmålet om undersøgelsens bekræftbarhed, hvilket også hænger sammen med tolkningen af resultaterne. Dette indbefatter blandt andet, at forskeren forholder sig kritisk til egne tolkninger, særligt når vedkommende behandler analyseprocessen. Derudover kan bekræftbarheden indebære, at undersøgelsens resultater bekræftes af anden forskning, hvorfor det her er vigtigt, at forskeren redegør for sine tolkninger. Thagaard (2004, p. 187) påpeger, at forskeren skal kunne specificere, hvordan vedkommende er nået frem til de forståelser, der fremlægges i projektet. I den forbindelse skal forskeren være opmærksom på, hvorvidt han eller hun indtager en position inden eller uden for det studerede miljø, idet dette kan have betydning for den tolkning, og dermed forståelse, man udleder om fænomenet (Thagaard, 2004, p. 188). For eksempel kan der både være fordele og ulemper ved at have kendskab til det studerede miljø, idet forskeren på den ene side har et godt grundlag for forståelse af fænomenet. På den anden side kan ulempen være, når man indtager en position indenfor feltet, at forskeren overser væsentlige aspekter, fordi disse måske afviger fra egne erfaringer. På den måde risikerer forskeren at blive mindre åben for nuancerne i forståelsen af det studerede fænomen.

Med udgangspunkt i disse overvejelser bliver det relevant at diskutere, hvorvidt undersøgelsens fund er blevet påvirket af vores involvering. Vores hermeneutisk-fænomenologiske tilgang lægger, som nævnt, op til, at vi reflekterer og er bevidste om vores egne forforståelser. Dette har været særligt relevant, idet vi foretog en gruppediskussion i en gymnasieklasse, inden vi udarbejdede vores interviews. Af den grund kan man argumentere for, at vi allerede her blev fortrolige med feltet, da vi fik klassen til at drøfte, hvad elevtrivsel var for dem i mindre grupper. Dette kan både anses som en styrke, jf. Thagaards (2004, p. 188) pointe, da vi herigennem fik et godt

grundlag for nogle af de forskellige forståelser af elevtrivsel, som eleverne havde. Modsat kan man argumentere for, at dette kan ses som værende en begrænsning, idet vi som følge heraf muligvis er blevet styret af vores forforståelser. Dette kan f.eks. være tilfældet i sidste del af vores interviewguide, hvor vi bliver mere konfronterende i form af, at vi spørger vores informanter om specifikke forhold, såsom anerkendelse, søvn, kost eller motion. Her kan man diskutere, om vi bliver påvirket af vores forforståelser i en sådan grad, at vi risikerer at overse væsentlige aspekter, der afviger fra de erfaringer, vi fik fra gruppediskussionen og litteraturreviewet. Dette da vi, som nævnt, udarbejdede vores interviewguide med udgangspunkt i gruppediskussionen.

Man kan ligeledes diskutere, om vores resultater kan være præget af vores egne oplevelser, idet vi selv er studerende og kun for få år siden selv var gymnasieelever. Derfor har vi også selv kendskab til de dynamikker og tematikker, som vores informanter fremhæver i interviewene. Det kan i den forbindelse diskuteres, om vi formår at bevare en analytisk afstand til vores empiri, eller om vi blot kan ses som værende "mikrofonholdere" for gymnasieeleverne. Med dette menes, om vi kan komme til at overidentificere os med vores informanter og dermed muligvis overse væsentlige dynamikker, hvis vi ikke selv har erfaringer med disse. Dog kan man argumentere for, at vi på grund af vores hermeneutisk-fænomenologiske tilgang samt IPA formår at komme på analytisk afstand, da vi lader empirien være det bærende i analysen. På den måde er undersøgelsens bekræftbarhed forsøgt sikret gennem en empiridrevet analyseproces samt en kritisk stillingtagen til vores egne tolkninger. Dog kan man stille spørgsmålstejn ved, om vores forforståelser har haft en betydning i udvælgelse af vores teori i nærværende speciale. Selvom vi arbejder induktivt og har forsøgt at lade vores empiri styre vores valg af temaer og teorier, så kan man argumentere for, at vi altid, i en eller anden grad, vil være præget af vores forforståelser, da noget synes at være mere spændende end andet. I den forbindelse kan man forestille sig, at vi, grundet vores professionsretning (med fokus på pædagogisk psykologi) og de dertilhørende pensumlister samt tidligere projekter, har kendskab til nogle bestemte teorier, hvilket gør, at vi muligvis overser andre relevante teoretiske perspektiver. Man kan her diskutere, om dette gør, at vi allerede fra start af anskuer dataindsamlingen ud fra et bestemt teoretisk blik? Dette kunne f.eks. være tilfældet med temaet humor, hvor vi fra start har et samfundskritisk blik på dette. Dog

søgte vi gennem litteraturreviewet at nuancere dette overvejende kritiske perspektiv gennem inddragelse af positiv psykologi.

8.3.1.1. Pragmatisk validitet

Endvidere argumenterer Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, p. 331) for, at validiteten af en interviewundersøgelse også kan vurderes på baggrund af, om resultaterne kan anvendes i praksis. I forlængelse heraf argumenterer de for, at forskeren bør vurdere resultaternes nytte og gavn, også kaldet *pragmatisk validitet*, herunder hvilket formål det har og for hvem, det er gavnligt (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 331; Kvale & Brinkmann, 2015, p. 334). Pragmatisk validitet betyder hermed, i bogstavelig forstand, "at gøre noget sandt". En pragmatisk tilgang til validitet hviler dermed på en forståelse af sandhed som det, "der hjælper os til at handle på en sådan måde, at de ønskede resultater opnås" (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 330). På den måde er fokus på, hvorvidt undersøgelsen kan ses som virkningsfuld og anvendelig. Altså om den stemmer tilstrækkeligt overens med praksis til, at den kan omsættes til handling (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 328). Man kan argumentere for, at nærværende undersøgelse har bidraget med brugbar viden på området elevtrivsel i gymnasiet, og mere specifikt kan vores fremlagte interventionsforslag bruges på gymnasier i arbejdet med elevtrivsel. Dette finder vi yderligere relevant, idet gymnasier som følge af gymnasiereformen fra 2016 er pålagt at udarbejde systematiske strategier for at styrke elevtrivslen (Nielsen, 2020, p. 5). Det kan antages, at vores fund kan være behjælpelige i dette arbejde, og dermed være relevant for forskellige aktører på gymnasier, herunder skolepsykologer, lærere, studievejledere, mentorer m.m. På den måde kan vores undersøgelse sige noget om gymnasieelevers elevtrivsel, hvorfor man jf. Kvale og Brinkmanns (2009) pointe kan argumentere for, at interviewundersøgelsen opnår gyldighed i form af dets nytteværdi for andre.

Derudover finder vi det relevant at forholde os kritiske til specialets udvælgelse af informanter, da disse alle går på samme gymnasium. Da forholdene og betingelserne, herunder kulturen, på forskellige gymnasier aldrig er ens, kunne man forestille sig, at dette også kunne spille en rolle i elevernes forståelser af elevtrivsel. Derfor kan det være interessant at undersøge elever, der går på andre gymnasier i landet, idet det kan antages, at de forhold og rammer, der gør sig gældende på de enkelte gymnasier, kan

have en indflydelse på elevernes forståelse samt oplevelse af elevtrivsel. Vi havde desuden en overvægt af kvindelige informanter, hvorfor det også kunne være interessant, hvis vores undersøgelse bestod af flere interviews med drenge.

8.3.1.2. Undersøgelsens validitet i forhold til COVID-19-pandemien

I forlængelse af diskussionen af specialets validitet har vi fundet det væsentligt at overveje, om nærværende undersøgelses fund kan være præget af den aktuelle samfundskrise, COVID-19-pandemien. Dette er relevant at overveje, idet vi har ønsket at undersøge et fænomen indenfor en målgruppe, hvis hverdag i udpræget grad har været berørt af pandemien. I det følgende vil det kort skitseres, hvordan de unges hverdag har været påvirket og aktuelt er påvirket af pandemien.

I 2019 oplevede hele verden udbredelsen af en ny virusinfektion, coronavirus (COVID-19). Udbredelsen startede i Kina, og resten af verden blev først alvorligt ramt i første del af 2020. I marts 2020 erklærede Verdenssundhedsorganisationen WHO dette udbrud af COVID-19 for en verdensomspændende pandemi (SSI, 2020). Som konsekvens af virussen indførte Regeringen og Sundhedsstyrelsen fra marts 2020 restriktioner for at mindske smittespredning, hvor mange af disse restriktioner og forbud satte nye betingelser og begrænsninger for særligt det sociale liv i Danmark. Tilbage i marts 2020 indebar restriktionerne blandt andet lukning af skoler, dagtilbud, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, hjemsendelse af offentlige medarbejdere, lukning af alle slags indendørs kulturtilbud, lukning af al restauration, storcentre samt indendørs sports- og idrætsfaciliteter. Derudover var der forbud mod at afholde eller deltage i aktiviteter med mere end ti tilstedeværende personer (SST, 2020, p. 16f). Siden marts 2020 har disse restriktioner og forbud været ændret flere gange, ophævet og sat i kraft igen. Det væsentlige ved dette er, hvordan restriktionerne og forbuddene havde konsekvenser for mange forhold og elementer, der er fremtrædende i et alment dansk ungdomsliv. De unge har derfor både været påvirket af COVID-19-pandemien i forhold til deres uddannelse, fritidsinteresser, eventuelle arbejde samt fester og sociale sammenkomster med venner. Selvom samfundet i dag er åbnet mere op, og der ikke længere er de samme restriktioner og forbud, var vores informanternes hverdag fortsat præget af disse. Dette ses f.eks. ved, at vi var nødsaget til at interviewe vores informanter online fremfor fysisk. I marts 2021 var

uddannelsesinstitutioner stadig ikke åbnet op for alle elever, hvorfor gymnasieelever fortsat havde online undervisning. Derfor var de unge også fortsat påvirket af COVID-19-pandemien i deres hverdag, hvorfor det vil diskuteres, hvorvidt det kan have påvirket nærværende undersøgelses fund.

I henhold til dette har vi forsøgt at være opmærksomme på at indfange informanternes generelle forståelse af elevtrivsel i gymnasiet og dermed ikke specifikt relateret til COVID-19. Dette blev f.eks. gjort indledende i interviewet, hvor vi opfordrede informanterne til så vidt muligt at overveje deres elevtrivsel i en almen sammenhæng. Samtidig italesatte vi, at vi var opmærksomme på, at pandemien i længere tid havde haft en stor indflydelse på deres hverdag, hvorfor det kunne være vanskeligt at tænke udover dette. I metodeafsnittet blev det i forbindelse hermed overvejet, at vi i undersøgelsen har inddraget 1.g'ere, som kun har gået i gymnasiet under COVID-19-pandemien. Først og fremmest tog vi udgangspunkt i en 1.g-klasse i gruppediskussionen, hvilket som påpeget dannede baggrund for udarbejdelsen af interviewguiden. Derudover synes det i forlængelse heraf vigtigt at overveje vores informant Clara. Hun gik i 1.g, og havde derfor kun gået i gymnasiet under pandemien, hvorfor hun sammenlagt kun havde haft fysisk fremmøde i gymnasiet i tre måneder. På samme måde kan man overveje, at vores informanter fra 2.g også har været præget af pandemien i store dele af deres gymnasietid. Derfor er det også væsentligt at overveje, om vores informanter har været i stand til at fortælle om deres perspektiver på elevtrivsel uafhængigt af pandemien trods vores indledende opfordring.

For at lægge et fundament for diskussionen har vi fundet det relevant at inddrage resultater fra et tidligere semesterprojekt. På 9. semester udarbejdede vi et projekt i faget "Teori, Praksis og Videnskabelig metode" (TPV-projekt). I dette undersøgte vi, hvordan unge på et alment dansk gymnasium oplevede deres trivsel under COVID-19-pandemien. Undersøgelsestilgangen ved TPV-projektet var ligeledes kvalitativ og hermeneutisk-fænomenologisk, hvor der blev udført semistrukturerede interviews blandt gymnasieelever (Mikkelsen, Nicolaisen & Yonis, 2020, unpubl.). De teoretiske og analytiske udfoldelser fremhævede, at informanterne særligt følte sig udfordret på deres faglige og sociale trivsel under pandemien. Samtidig blev det konkluderet, at det var væsentligt at være opmærksom på diversiteten i gymnasieelevernes oplevelse af,

hvad der havde størst betydning for deres trivsel under nedlukningen (Mikkelsen, Nicolaisen & Yonis, 2020, unpubl.).

Siden undersøgelsestilgangen og målgruppen ved TPV-projektet kan sammenlignes med nærværende speciale, kan der argumenteres for, at der kan trækkes paralleller mellem undersøgelsesernes fund. Selvom TPV-projektet havde til formål at undersøge unges generelle trivsel under nedlukningen, og ikke specifikt elevtrivsel, kan det stadig være relevant at sammenligne disse fund. TPV-projektet belyste, hvilke forhold og elementer almene gymnasieelever savnede mest under pandemien i forhold til deres generelle trivsel. Det som gymnasieeleverne pegede på var særligt elementer indenfor social og faglig trivsel, hvilket kan sættes i relation til vores fund i nærværende speciale. F.eks. så vi i TPV-projektet, hvordan de unge under pandemien led stort afsavn til socialt samvær med venner og større sociale arrangementer såsom fester og byture. Dette kan sammenlignes med, at informanterne i nærværende undersøgelse fremhævede sociale fællesskaber som vigtige for deres elevtrivsel. Samtidig blev det også italesat, at det har betydning for informanternes elevtrivsel at kunne få gode oplevelser i weekenden og generelt udenfor skolen, f.eks. ved fester og byture, da det bidrager til et afbræk fra hverdagen fyldt med skolearbejde. I TPV-projektet oplevede de unge endvidere store udfordringer i deres faglige trivsel, idet online undervisning gjorde det svært at opretholde motivation, og flere informanter gav udtryk for en oplevelse af læringstab under nedlukningen. De påpegede i den forbindelse særligt et afsavn til den fysiske sociale dimension i klasseværelset, da dette gav energi og engagement. I relation til dette gav informanterne i nærværende undersøgelse udtryk for, at det var vigtigt for deres elevtrivsel at indgå i en klasse med et godt sammenhold, hvor de oplevede sig trygge og accepterede. På den måde kan disse to undersøgelser understøtte hinandens pointer om, hvilke elementer og dynamikker, der kan være særligt vigtige at have for øje i undersøgelsen af trivsel hos gymnasieelever. Idet vi finder flere sammenlignelige forhold og elementer ved disse undersøgelser, kan det diskuteres, om vi reelt set undersøger elevtrivsel under COVID-19-pandemien og ikke elevtrivsel i et mere alment perspektiv.

For yderligere at udfolde diskussionen har vi fundet det relevant at inddrage diskussionen af specialets fund i relation til den udvalgte eksisterende forskning. Denne diskussion kan, som nævnt, understøtte argumentet om, at vi har været i stand

til at undersøge elevtrivsel generelt og ikke blot elevtrivsel under COVID-19-pandemien. Gennem en analyse og diskussion af undersøgelsens fund i relation til den eksisterende forskning, viste det sig, at vores empiri kunne understøtte flere af de pointer, som tidligere var blevet fremlagt i afsnittet 2.3. *Udvalgt eksisterende forskning*. Dette på trods af, at vores speciale adskilte sig i form af tidspunktet for undersøgelsen. På den måde kan der argumenteres for, at idet det har været muligt at trække paralleller mellem nærværende undersøgelse, og studier fra litteraturreviewet, som alle er udført før COVID-19-pandemien, kan det antages, at vores fund har været i stand til at indfange noget mere alment gældende omkring elevtrivsel.

8.3.2. Diskussion af undersøgelsens reliabilitet

Spørgsmålet om reliabilitet henviser til undersøgelsens konsistens og troværdigheden af forskningsresultaterne. I den forbindelse kan man overveje, om det vil være muligt at reproducere undersøgelsens resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 317f). Thagaard (2004, p. 176) påpeger, at det blandt andet er væsentligt at diskutere troværdigheden af kvalitative undersøgelser, idet man herigennem tydeliggør for læseren, hvorvidt forskningen udføres på en tillidsvækkende måde. Ifølge Thagaard (2004, p. 176f) kan en undersøgelses reliabilitet styrkes ved gennemsigtighed f.eks. i form af, at forskeren redegør for, hvordan vedkommende er kommet frem til undersøgelsens resultater. I den forbindelse påpeges det, at det er vigtigt at skelne mellem de informationer, der direkte fremskaffes og forskerens egne vurderinger af disse informationer. Mere specifikt kan dette gøres igennem en tydeliggørelse af, hvad der er deciderede referater af eller citater fra interviewene, og hvad der er forskerens egne kommentarer.

Dette er interessant at diskutere i henhold til nærværende speciales tilgang, da vi, som nævnt, arbejder hermeneutisk-fænomenologiske, hvorfor vi forsøgte at tilgå vores informanternes livsverden og oplevelser af elevtrivsel ud fra deres umiddelbare forståelser. Dog har vi samtidig været bevidste om, at vores forforståelser udgjorde en forudsætning i fortolkningen af det undersøgte fænomen. For at øge reliabiliteten af vores undersøgelse opdelte vi vores analyse således, at den både bestod af en deskriptiv såvel som teoretisk del. Ud fra dette kan der argumenteres for, at der skelnes mellem de informationer, der er direkte udledt fra empirien, og vores egne fortolkninger som

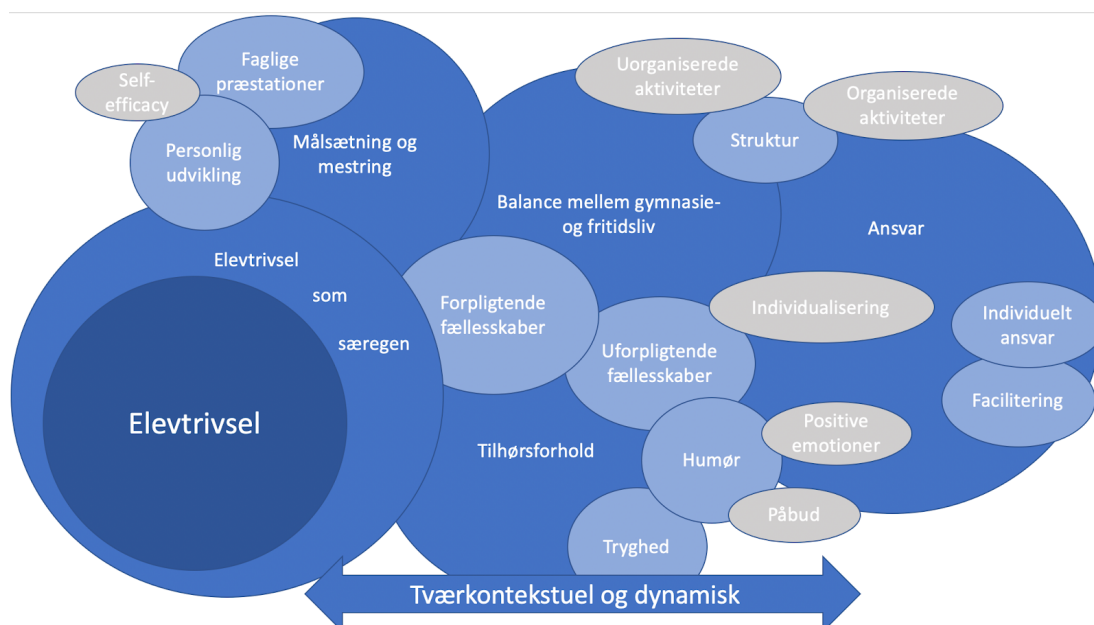
fremlægges i den efterfølgende teoretiske udlægning. Dette gjorde vi med henblik på gennemsigtighed i forhold til, hvad der er primærdata, og hvad der er vores teoretiske forståelsesramme, hvilket kan siges at have styrket troværdigheden af vores undersøgelse. Derudover var vi også bevidste om, at det kan have påvirket undersøgelsens gennemsigtighed, at vi har udvalgt og sammenfattet citater og passager fra interviewene. Vi har dog forsøgt at gøre læseren bekendt med konteksten løbende og har samtidig henvist til det specifikke citat i transskriptionerne. Det kan ydermere være relevant at inddrage vores metodiske tilgang i spørgsmålet om reliabilitet. Da vi har udført semistrukturerede interviews, vil det være vanskeligt at reproducere nøjagtig samme undersøgelse, idet flere af vores opfølgende spørgsmål ikke har indgået i interviewguiden, men opstod i samspil med informanten og dennes udtalelser. Dog skal det påpeges, at det ikke har været formålet med nærværende undersøgelse, at denne skulle replikeres, men det har fortsat været vigtigt for os at gøre undersøgelsen så gennemsigtig som muligt.

Derudover påpeger Thagaard (2004, p. 186), at troværdigheden yderligere styrkes ved inddragelse af flere forskere, herunder udefrakommende, idet man herigennem kandrøfte væsentlige beslutninger i processen. I nærværende speciale har vi været fire specialeansvarlige, som alle har bidraget med viden og forskellige perspektiver, hvilket har ført til spændende og relevante diskussioner om undersøgelsen og dennes fund. Vi har samtidig haft en ”udefrakommende” forsker med ind over specialet, idet vores vejleder har givet os kritiske evalueringer både i forhold til indhold og fremgangsmåde. Vi har forsøgt at være gennemsigtige under hele forskningsprocessen, idet vi nøje har beskrevet vores metodiske og teoretiske overvejelser og beslutninger, hvorfor man kan argumentere for, at dette også styrker troværdigheden af vores undersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

8.3.3. Diskussion af undersøgelsens generaliserbarhed

Hensigten med nærværende undersøgelses kvalitative og hermeneutisk-fænomenologiske ståsted har ikke været at fremføre generaliserbare resultater i den statistiske forstand. Af denne grund vil en stillingtagen til generaliserbarhed ikke være et spørgsmål omhandlende repræsentativitet og hyppighed, men rettere almengørelse (Yin, 2018, p. 37f). I tråd hermed argumenterer Thagaard (2004, p.) for, at

generalisering, eller overførbare, omhandler, hvorvidt den forståelse, der udvikles gennem en bestemt undersøgelse, også kan være relevant i andre sammenhænge. Det er dermed forskerens ansvar at have argumenteret for de betingelser, som er med til, at tolkningerne og pointerne fra én bestemt situation også kan overføres til andre situationer (Thagaard, 2004, p. 177). Ifølge Yin (2018, p. 37f) spiller teoretiske antagelser en afgørende rolle i forhold til at hjælpe med at generalisere den viden, man har fået gennem sin undersøgelse. Teoriens rolle kan dermed karakteriseres som grundlaget for *analytisk generalisering*, hvor interessen er at generalisere fund eller erfaringer, der går udover den specifikke case. I nærværende undersøgelse har vi forsøgt at forholde os til spørgsmålet om analytisk generalisering gennem udarbejdelsen af model 1, som vi tidligere præsenterede (se nedenstående model).



Model 1: Elevtrivsel som procesbegreb.

Modellen fungerer hermed som en måde at visualisere analysens fund, hvor dynamikkerne er belyst ved hjælp af psykologiske teorier. Det at analysens fund udfoldes ved hjælp af teoretiske perspektiver, kan dermed bidrage til undersøgelsens overførbare, idet teoretiske generaliseringer kan føre til en dybere forståelse for undersøgelsens pointer (Thagaard, 2004, p. 192f). På den måde fungerer modellen som en form for analytisk generalisering, idet den er et bud på en forståelse af dynamikker, som potentielt også kan være gældende eller vejledende i andre sammenhænge (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 334; Yin, 2018, p. 38). Generaliseringen foretages dermed med

udgangspunkt i, hvilke dynamikker der kan ses som værende mere alment gyldige, og derfor potentielt også kan have relevans for elever på tilsvarende uddannelsesinstitutioner. Det ses i den forbindelse også, hvordan cirklerne netop illustrerer denne bevægelse fra det specifikke, de blå og lyseblå cirkler, til det mere generelle, herunder de grå cirkler (Yin, 2018, p. 38). Yin (2018, p.38) påpeger endvidere, at analytisk generalisering kan være baseret på enten at afvise, ændre, bekræfte eller fremme begreber, som der tidligere er blevet henvist til. Der kan i den forbindelse argumenteres for, at modellen også kan ses at nuancere og supplere den forskning, der blev fremlagt i litteraturreviewet. På den måde synes modellen både at bekræfte, nuancere og fremme teoretiske perspektiver på elevtrivsel i gymnasiet.

Det er dog væsentligt at overveje, at det ved casestudier kan være vanskeligt at formidle undersøgelsens resultater og hermed argumentere for overførbareheden. Dette da der kan være særlige udfordringer med formidlingen, særligt idet casestudier studerer fænomener, som altid skal ses som værende en del af en større sammenhæng. Derfor skal undersøgelsens konklusioner og fund beskrives tilstrækkeligt for, at læseren vil kunne forstå dem. Samtidig består undersøgelsen ofte af en stor mængde empiri, som i sig selv kan være interessant og lærerigt at læse. Det er dog afgørende for undersøgelsen, at der kommer en helhed ud af det, hvorfor det kan være nødvendigt at inddrage pædagogiske elementer for at skabe overblik og sammenhæng (Ramian, 2012, p. 158f). Det er også af denne grund, at vi har valgt at visualisere analysens hovedpointer i en model (Thagaard, 2004, p. 179f). Som tidligere nævnt, synes det dog komplekst at indfange informanternes perspektiver og forståelse af elevtrivsel i en definitiv udlægning eller model, hvorfor den præsenterede model også kan ses at indebære forenklinger, som kan gøre det vanskeligt at fremhæve nuancerne fra empirien. Dog har vi forsøgt os med at visualisere disse nuancer, idet elevtrivsel som særegen omslutter cirklen med forståelsen af elevtrivsel, samt med pilene, der fremhæver modellen som tværkontekstuel og dynamisk. Derfor kan ovenstående model ses som en måde at præsentere en forenklet fremstilling af de centrale dynamikker og sammenhænge i vores undersøgelses fund.

8.3.3.1. Undersøgelsens generaliserbarhed i forhold til andre uddannelseskontekster

I tråd med diskussionen af undersøgelsens overførbarhed, har vi fundet det relevant at overveje, hvorvidt resultaterne fra nærværende undersøgelse også vil kunne belyse forhold vedrørende elevtrivsel i andre uddannelsessammenhænge. Vi har tidligere argumenteret for, at det f.eks. kan være muligt at overføre undersøgelsens resultater til andre danske gymnasier. I forlængelse heraf vil det i nærværende afsnit diskuteres, om det på samme måde vil være muligt med danske erhvervsskoler.

Ligesom ved gymnasierne udføres der årlige elevtrivselsmålinger på de danske erhvervsskoler. Disse elevtrivselsmålinger er ligeledes et resultat af en reform tilbage i 2015, der blandt andet havde til formål at gøre erhvervsuddannelser bedre og mere attraktive (UVM, 2020). Hvis man sammenligner disse målinger, med dem der udføres på gymnasierne, kan man trække flere paralleller mellem disse. Det ses f.eks., idet begge undersøgelser spørger ind til elevens oplevelse af egen indsats og motivation i skolen, oplevelsen af lærings- og skolemiljøet, herunder faglige, sociale og fysiske aspekter samt oplevelsen af egne evner og generelt velbefindende. Siden specialets resultater synes at kunne understøtte tematikker i elevtrivselsmålingerne i gymnasierne, og disse målinger yderligere kan sammenlignes med elevtrivselsmålingerne på erhvervsskolerne, kan det antages, at det er muligt at overføre specialets resultater til elever på erhvervsskoler også. Ved at overføre nærværende undersøgelses fund til elevtrivsel på erhvervsskoler, vil man derfor også kunne antage, at eleverne på disse f.eks. også oplever at tilhørsforhold, tryghed, humør og opnåelse af målsætninger har en betydning for deres oplevelse af elevtrivsel. Samtidig er det også væsentligt at overveje, hvordan målgruppen på gymnasier og erhvervsskoler kan sammenlignes, idet de aldersmæssigt ofte er lig med eller tæt på hinanden. Derfor kan det også antages, at begge målgrupper kan opleve problemstillinger i deres hverdag, som er typiske for ungdomslivet. Disse kunne indebære de mange valg, større ansvar for eget liv, deltagelse i fællesskaber osv. På den måde kan man argumentere for, at det kan være muligt at overføre nærværende undersøgelses fund til erhvervsskoler i nogen grad, trods det er en anden slags uddannelsesinstitution.

Der kan dog også ses flere forskelle mellem elevtrivselsmålingerne på gymnasier og erhvervsskoler, hvilke er relevant at undersøge nærmere. En forskel ses f.eks., idet eleverne på gymnasier bliver spurgt ind til, hvorvidt de oplever at være presset i skolen, herunder i forhold til lektier, karakterer samt egne krav og forventninger, hvilket eleverne på erhvervsskolerne ikke bliver spurgt ind til. Man kan i den forbindelse overveje, at eleverne på erhvervsuddannelserne højst sandsynligt ikke bliver spurgt ind til dette, fordi det ikke er lige så relevant i denne kontekst. Det kan antages, at dette er mindre relevant at spørge ind til, da erhvervsskolerne har et større fokus på praktiske opgaver fremfor skriftlige præstationer, hvorfor eleverne ikke i samme grad føler sig presset over lektier. I vores undersøgelse fandt vi, som nævnt, hvorledes målsætning og forventninger i forhold til faglige præstationer var vigtigt i oplevelsen af elevtrivsel. Jævnfør diskussionen om målsætning og mestring kan man derfor også overveje, om eleverne på erhvervsskolerne har et anderledes perspektiv på, hvordan deres faglige præstationer har en indflydelse på deres elevtrivsel, idet det også handler om at kunne levere et tilfredsstillende praktisk arbejde.

En anden markant forskel mellem elevtrivselsmålingerne på erhvervsuddannelser og gymnasierne er, hvordan de på erhvervsuddannelserne spørger ind til elevens praktik. Herunder bliver de spurgt ind til, om de har en praktikaftale, om de oplevede støtte og forberedelse i forbindelse med opstart af praktik samt samspillet mellem skoleforløbet og praktikforløbet. Derudover bliver de også spurgt til, om de oplever et tilstrækkeligt fagligt udbytte af praktikken. Det ses i resultaterne fra 2020, at elever med en praktikaftale scorer højere på trivselsindikatoren, end elever der er i skolepraktik (UVM, 2020). Det synes særligt vanskeligt for specialets resultater at belyse, hvilken dynamik der kan ligge til grund for dette, idet elever på gymnasier ikke på samme måde skal tage ansvar for at komme i praktik for at gennemføre deres uddannelse. Man kan dog muligvis sammenligne dynamikken med temaet omhandlende målsætning og mestring, siden denne praktikaftale også kan antages at være en form for personligt og fagligt mål, som kan give eleven selvtillid. Modsat kan eleven muligvis opleve svækket selvtillid, hvis vedkommende ikke formår at få en praktikaftale. På baggrund af denne diskussion af specialets relevans for andre uddannelsesinstitutioner kan det dermed antages, at resultaterne i nogen grad vil kunne belyse dynamikker i andre uddannelsessammenhænge, men også at uddannelseskontekster kan være meget forskellige, hvorfor man skal være varsom med dette.

8.3.4. Opsummering

I ovenstående afsnit blev specialets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed diskuteret. I relation til spørgsmålet om validitet blev det overvejet, hvorvidt undersøgelsens resultater er blevet påvirket af vores involvering og forforståelse. Derudover blev der argumenteret for, at undersøgelsens validitet kan anskues i et pragmatisk perspektiv, idet den har bidraget med viden, der kan være nyttig og anvendelig for gymnasier i arbejdet med elevtrivsel i praksis. Desuden blev det diskuteret, om undersøgelsens validitet er blevet påvirket af COVID-19-pandemien. Herefter blev undersøgelsens reliabilitet overvejet, hvor der blev argumenteret for, hvordan vi har forsøgt at styrke denne gennem gennemsigthed under hele arbejdsprocessen. Slutteligt blev undersøgelsens generaliserbarhed diskuteret. Gennem inddragelse af model 1 blev der argumenteret for, at undersøgelse kan være generaliserbar i analytisk forstand, idet den giver et bud på en forståelse af dynamikker, der kan være mere alment gældende for gymnasieelever. Overvejelsen om generaliserbarhed blev yderligere udfoldet gennem en diskussion af, hvorvidt vores resultater også kan overføres til andre uddannelsesinstitutioner, herunder erhvervsskoler.

8.4. Delkonklusion

I ovenstående afsnit blev det diskuteret, hvordan gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel kan bruge i arbejdet med elevtrivsel i praksis, og der blev med afsæt i model 1 præsenteret konkrete idéer til trivselsfremmende interventioner. Disse forslag indebar blandt andet et bud på fællesskabsorienterede indsatser, herunder en lærerworkshop og proceskonsultation. Der blev i den forbindelse argumenteret for, at man gennem fællesskabende didaktikker kan styrke mere kollektivt forpligtende fællesskaber i klassen. Derudover foreslog vi en anden fællesskabsorienteret intervention, hvor enten en lærer, studievejleder eller psykolog indtager en proceskonsultativ rolle for derigennem at skabe en debat mellem eleverne om fællesskaber. På den måde gives der plads til, at eleverne selv italesætter, hvilke fællesskaber de ønsker samt hvordan disse kan opbygges og styrkes. Disse interventionsforslag blev endvidere anskuet i lyset af social resiliens. Vi argumenterede ydermere for, at det kunne være fordrende for trivselsarbejdet, hvis gymnasierne arbejdede med at korrigere flertalsmisforståelser. Dette foreslog vi

konkret kunne gøres ved hjælp af mindset interventioner. Endvidere kom vi med et bud på, hvordan gymnasier kunne arbejde mere individorienteret med elevtrivsel i praksis. Til dette interventionsforslag havde vi udarbejdet en model, der anskuer elevtrivsel som tværkontekstuel og personafhængig. Både mindset interventioner samt den individorienteret intervention blev diskuteret i lyset af et kritisk blik på resiliens som governmentality. På baggrund af afsnittet blev det konkluderet, at elevtrivsel hverken kan reduceres til et individ- eller kontekstniveau, men i stedet bør begribes i dets kompleksitet i arbejdet i praksis.

I forlængelse af diskussionen om trivselsfremmende interventioner, blev undersøgelsens fund diskuteret i relation til de nationale elevtrivselsmålinger. I den forbindelse blev der argumenteret for, at nærværende undersøgelses fund kan understøtte relevansen af flere af aspekterne, som elevtrivselsmålingerne ønsker at måle på. Samtidig blev det påpeget, hvordan vores kvalitative undersøgelse synes at supplere det kvantitative arbejde med elevtrivselsmålingerne i praksis. Afslutningsvist blev specialets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed diskuteret. I relation til spørgsmålet om validitet blev det, i kraft af vores hermeneutisk-fænomenologiske tilgang, diskuteret, hvorvidt specialets resultater er blevet påvirket af vores forforståelse og involvering. Derudover blev undersøgelsens validitet vurderet i et pragmatisk perspektiv og i henhold til den nuværende samfundskrise, COVID-19-pandemien. Undersøgelsens reliabilitet blev endvidere overvejet, og der blev argumenteret for, hvordan vi har forsøgt at styrke denne gennem gennemsigtighed under hele undersøgelsesprocessen. Slutteligt blev specialets generaliserbarhed diskuteret, hvor der med afsæt i model 1 blev argumenteret for, at undersøgelsen kan siges at være analytisk generaliserbar, idet den bidrager med et bud på en forståelse over dynamikker, der potentielt kan være vejledende i andre situationer og mere alment gyldige. Derudover blev overvejelserne om generaliserbarhed udfoldet gennem en diskussion af, hvorvidt vores fund også kan overføres til andre uddannelseskontekster, såsom erhvervsskoler.

9. Konklusion

Med gymnasiereformen fra 2016 blev elevtrivsel sat på dagsordenen, hvorfor der de seneste år har været øget fokus på trivsel i de danske gymnasier. Gennem præsentationen af den internationale forskning, som vi inddrog i nærværende speciale, blev det fremhævet, hvordan store dele af den eksisterende forskning undersøgte elevers trivsel i gymnasiet gennem kvantitative tilgange. I disse kvantitative undersøgelser var fokus f.eks. at måle individets subjektive trivsel gennem selvrapportering, og der var kun ganske få studier, der havde en kvalitativ tilgang til, hvad trivsel betyder for den enkelte. Dette var blandt andet inspirationskilden til nærværende undersøgelse, hvor vi ønskede at tilgå elevers egne perspektiver på elevtrivsel. Dermed tog vi afstand fra en forståelse af elevtrivsel som et målbart fænomen, og ansåede i stedet dette som noget komplekst, der ikke nødvendigvis kunne defineres på forhånd. Disse overvejelser ledte til følgende problemformulering: *“Hvad er gymnasieelevers egne perspektiver på elevtrivsel i gymnasiet, og hvilken betydning kan dette have for arbejdet med elevtrivsel i praksis?”*.

Problemformuleringen blev besvaret på baggrund af en kvalitativ, hermeneutisk-fænomenologisk undersøgelse af elevers egne perspektiver på elevtrivsel, hvilket gav os mulighed for at indfange informanternes forståelse af fænomenet. Gennem denne tilgang forsøgte vi at tilgå informanternes livsverden for at kunne forstå og fortolke deres perspektiver på elevtrivsel. Derudover lod vi udlægningen af elevtrivsel som fænomen være et procesbegreb, hvilket løbende blev forsøgt defineret og revurderet på baggrund af undersøgelsens fund. På baggrund af denne metodologiske samt metodiske tilgang foretog vi indledningsvist en gruppediskussion som, i samspil med viden fra den eksisterende forskning, dannede baggrund for specialets kvalitative, semistrukturerede interviews. Empirien blev præsenteret ved hjælp af analysemetoden IPA, da vi ønskede at identificere temaer omhandlende elevtrivsel på tværs af informanternes udtalelser om fænomenet. Ud fra IPA-analysen blev informanternes perspektiver inddelt i fem hovedtemaer, som hver især belyste relevante dynamikker i spørgsmålet om elevtrivsel. Disse temaer var; *Elevtrivsel som særegen, tilhørsforhold, målsætning og mestring, ansvar samt balance mellem gymnasie- og fritidsliv*. Temaet tilhørsforhold var endvidere inddelt i to undertemaer, *humør og tryghed*.

Informanterne havde en forståelse af elevtrivsel som særegen, idet de oplevede, at deres elevtrivsel var betinget af deres livskontekst. Dermed var dette tema også væsentlig at overveje i relation til de øvrige temaer, da personlige erfaringer og oplevelser kan have betydning for forståelsen af elevtrivsel. Oplevelsen af tilhørsforhold til gymnasiets faglige og sociale fællesskaber var endvidere væsentlig i informanternes forståelse af elevtrivsel. I forbindelse med dette blev det påpeget, at der både udspillede sig forpligtende og uforpligtende fællesskaber, som på forskellig vis kunne styrke oplevelsen af tilhørsforhold. De forpligtende fællesskaber var bundet op omkring en gensidig afhængighed, hvorimod de uforpligtende fællesskaber blev beskrevet som mere fleksible og selvvalgte. Yderligere påpegede informanterne, at humør og tryghed kunne bidrage til oplevelsen af tilhørsforhold i forskellige fællesskaber, idet de f.eks. blev sat i relation til accept og inklusion samt opbakning og støtte i gymnasiet og hjemmet. Informanterne udtrykte endvidere, at det var vigtigt at kunne håndtere egen livssituation og opnå faglige mål, hvorfor oplevelsen af målsætning og mestring også var central i deres forståelse af elevtrivsel. I dette lå også et aspekt omhandlende selvtillid, herunder troen på, at man god nok. Derudover havde informanterne en forståelse af, at de selv havde ansvaret for deres elevtrivsel, på trods af, at andre aktører kunne agere facilitatorer i arbejdet med elevtrivsel. Slutteligt fremhævede informanterne, at det var vigtigt at kunne balancere gymnasie- og fritidsliv i oplevelsen af elevtrivsel. På baggrund af empirien blev det konkluderet, at elevtrivsel ikke blot kunne reduceres til forhold i gymnasiekonteksten, idet faktorer udenfor gymnasiet også havde indflydelse. Denne IPA-analyse bidrog til udviklingen af første udkast til vores definition af elevtrivsel som procesbegreb.

For at udfolde analysens tematikker inddrog vi udvalgte teorier, som belyste væsentlige dynamikker i forståelsen af elevtrivsel. Giddens' teori (1991/1996) om individualisering og det refleksive selv belyste, hvordan de individualiserede tendenser kunne afspejle sig i forståelsen af elevtrivsel, herunder særligt i forhold til oplevelsen af ansvar og fællesskabsorienteringer. Derudover kastede Bruselius-Jensen og Sørensen (2017) samt Kofod og Nielsen (2005) lys over de fællesskaber, der karakteriserer ungdomslivet og som vores informanter fandt væsentlige i oplevelsen af tilhørsforhold. Endvidere fandt vi, i forbindelse hermed, at det kan være vanskeligt for gymnasieelever at skabe struktur og opnå en tilstrækkelig balance mellem gymnasie- og fritidsliv, hvilket blev belyst gennem teori om organiserede og

uorganiserede aktiviteter. Yderligere blev informanternes forståelse anskuet ud fra Banduras (1977) begreb om self-efficacy i henhold til både deres faglige og personlige oplevelser med målsætning og mestring. Empirien blev endvidere set i lyset af Hjortkjærs (2020) udlægning af påbudssamfundet, hvor det blev diskuteret, hvorvidt dele af informanternes forståelse af elevtrivsel, herunder særligt humør og faglige præstationer, var præget af påbud og idealforestillinger. Empirien blev endvidere sat i relation til den udvalgte eksisterende forskning. Disse udfoldelser af empirien ledte til specialets endelige definition af elevtrivsel og dermed til besvarelsen af første del af problemformuleringen. Denne blev endvidere sammenfattet i en model over elevtrivsel som procesbegreb.

Den udarbejdede model dannede grundlaget for besvarelsen af anden del af problemformuleringen. I denne del blev der foreslået praksisorienterede interventionsforslag til arbejdet med elevtrivsel, hvilke løbende blev vurderet og overvejet i forhold til resiliens. Vi foreslog blandt andet fællesskabsorienterede indsatser, herunder en lærer-workshop og proceskonsultation i arbejdet med elevtrivsel. Vi argumenterede for, at man gennem disse indsatser kunne arbejde med at skabe og styrke kollektive og socialt forpligtende fællesskaber, hvor samarbejde var nøgelfaktoren. Derudover præsenterede vi et interventionsforslag med udgangspunkt i mindset interventioner, som en måde hvorpå man i praksis kunne arbejde med flertalsmisforståelser. Slutteligt gav vi et bud på, hvordan gymnasier også kan intervenere på et mere individorienteret plan med afsæt i en udarbejdet model. Denne model kan anvendes som en guide af skolepsykologer, studievejledere m.m. i arbejdet med den enkelte elev og vedkommendes problemstillinger. Yderligere blev undersøgelsens fund overvejet i relation til de nationale elevtrivselsmålinger, som gymnasier er pålagt at foretage af staten. Sammenfattende synes specialets fund at kunne understøtte flere af de indikatorer, som trivselsmålingerne måler på. Samtidig blev der dog argumenteret for, hvordan undersøgelsens fund også kan supplere trivselsmålingerne i arbejdet med elevtrivsel i praksis.

Desuden blev det diskuteret, om undersøgelsens validitet var blevet påvirket af COVID-19-pandemien. Herefter blev undersøgelsens reliabilitet overvejet, hvor der blev argumenteret for, hvordan vi har forsøgt at styrke denne gennem gennemsigtighed under hele arbejdsprocessen. Med afsæt i vores udarbejdede model over elevtrivsel

som procesbegreb argumenterede vi for, at vores undersøgelse kan være generaliserbar i analytisk forstand, idet den bidrog med en forståelse af dynamikker, der kan være mere alment gældende for gymnasieelever.

Sammenfattende kan der på baggrund af undersøgelsens metodiske, analytiske og teoretiske fremgangsmåde konkluderes, at:

“Elevtrivsel kan forstås tværkontekstuel og som et dynamisk samspil mellem personlige, faglige, sociale og samfundsmæssige forhold. Begrebet indebærer elevens subjektive oplevelse af at høre til i et fællesskab, herunder oplevelsen af accept og tryghed samt positive emotioner både intra- og interpersonelt. Samtidig indebærer elevtrivsel oplevelsen af self-efficacy, herunder troen på at kunne mestre og lykkes i bestemte situationer, som påvirker ens liv”.

På baggrund af definitionen og vores praksisorienterede interventionsforslag udledte vi dermed, at elevtrivsel bør begribes i dets kompleksitet, og at arbejdet med elevtrivsel derfor hverken kan reduceres til et individ- eller kontekstniveau.

10. Forslag til videre forskning

I nærværende undersøgelse har vi blandt andet forsøgt at besvare vores problemformulering ud fra forskellige sociale- og samfundsorienterede teorier, hvorfor det yderligere kunne have været relevant at have inddraget mere udviklingspsykologiske teorier. Dette da disse på andre måder kunne have udfoldet informanternes forståelse af elevtrivselsfænomenet. Her kunne man blandt andet med fordel have inddraget Jeffrey Jensen Arnetts (2014, p. 7) udviklingspsykologiske forståelse af *emerging adulthood*.

Ifølge Arnett (2014, p. 7) kan man klassificere *emerging adulthood* som en livsperiode, der finder sted mellem alderen 18-25 år. Der er derved tale om et specifikt livsstadie, der ikke skal anses som enten *young adulthood* eller voksenalderen, men rettere skal ses som en form for overgang mellem de to. Arnett (2014, p. 1f) påpeger, at *emerging adulthood* kan anses som værende en skelsættende udviklingsperiode i individets liv, som er præget af drømme, håb, muligheder men også af angst, ustabilitet og usikkerhed. Arnett (2014, p. 9) præsenterer nogle bestemte træk ved *emerging adults*, hvilke indebærer identitetsudforskning, ustabilitet, selvfokus, følelsen af at være midt imellem og muligheder/optimisme. Vi vil her kort skitsere nogle af disse som kunne have været relevante i forståelsen af elevtrivsel ud fra vores fund. Identitetsudforskningen bliver anset som værende en af de mest centrale elementer i denne livsperiode, idet den særligt omhandler individets søgen efter at finde ud af, hvem man er (Arnett, 2014, p. 9). Derudover indebærer den også, at individet aktivt udforsker de livsmuligheder, der er tilgængelige, og det er gennem disse udforskninger, at *emerging adults* udvikler en identitet, hvorved de finder frem til, hvem de er, og hvad de ønsker i livet (Arnett, 2014, p. 9). Selvfokus, som også er en del af *emerging adulthood*, kommer til udtryk, idet individet oplever at fokusere på sig selv fremfor andre (Arnett, 2014, p. 14). Ved at skifte fokus fra andre til selvet, udvikles de evner, som de skal bruge i hverdagslivet. Yderligere udvikler individerne også en bedre forståelse af, hvem de er, hvorfor målet med selvfokus også er at lære at stå alene som et selvforsynende individ og derved opnå ansvar for eget liv (Arnett, 2014, p. 14).

Ved at inddrage Arnetts (2014) udviklingspsykologiske forståelse af ungdomslivet kunne vi have kontekstualiseret forståelsen af elevtrivselsfænomenet mere udviklingspsykologisk, hvilket kunne have været et godt supplement til de mere samfundsorienterede teorier. Med denne udviklingspsykologiske forståelse ville vi kunne have belyst nogle af de centrale elementer, der karakteriserer unge i denne periode af livet. Blandt andet kunne man have anskuet informanternes forståelse af elevtrivsel ud fra identitetsudforskning, idet man kan antage, at gymnasiet kan klassificeres som et sted, hvor man kan udvikle sig personligt. I den forstand ville elevtrivselsbegrebet også kunne være blevet belyst i relation til den enkeltes individuelle udvikling. Dette kan blandt andet ses i form af de fællesskaber, der har en betydning for informanterne, herunder de forpligtende og uforpligtende fællesskaber. Disse vil muligvis have forskellig indflydelse på informanternes identitetsudforskning, idet man kan antage, at de forpligtende fællesskaber i klassemiljøet kan have en større indvirkning på informanternes forståelse af, hvem de er som individer. Dette da flere informanter påpegede vigtigheden af det gode klassemiljø, hvor man støtter og hjælper hinanden både fagligt og socialt. Den tryghed, som de opnår fra klassekammeraterne, vil uundgåeligt have en indvirkning på deres identitet, idet denne skabes i relation til andre. På den måde vil man kunne forklare informanternes italesættelse af tilhørsforholdet til klassekammeraterne som værende et led i deres identitetsudvikling. Yderligere vil man også kunne anskue Arnetts (2014) udlægning af selvfokus i relation til informanternes forståelse af elevtrivsel. Dette da selvfokus netop lægger op til en forståelse af individet som værende ansvarlig for eget liv, hvilket kan forklare, hvorfor informanterne blandt andet har en oplevelse af, at deres elevtrivsel er deres eget ansvar. Af disse grunde kunne det derfor have været fordelagtigt at have inddraget et mere udviklingspsykologisk perspektiv såsom Arnett (2014).

11. Referenceliste

- Arnett, J. (2014). *Emerging adulthood : the winding road from the late teens through the twenties* (2 ed.). Oxford University Press.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, (pp. 248-281) <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1991OBHDP.pdf>
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. Havemann, T. (oversat). *Kognition & Pædagogik*, 22. Årgang, nr. 83. Dansk psykologisk forlag (pp. 16-35) <https://www.kisii.gl/wp-content/uploads/2019/11/Bandura-Self-efficacy-Kognition-og-pædagogik-nummer-83-2013.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf>
- Berliner, P. & Nielsen, Maj, A. (2013). Sociale læringsprocesser, ulighed, mistrivsel, resiliens and transformation. *Psyke & Logos*. Vol. 34, nr. 1, pp. 9-32.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?. *Annual review of psychology*, 65, 187–207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Bonnesen, C., Toftager, M., Madsen, K., Wehner, S., Jensen, M., Rosing, J., Laursen, B., Rod, N., Due, P., & Krølner, R. (2020). Study protocol of the Healthy High School study: a school-based intervention to improve well-being among high school students in Denmark. *BMC Public Health*, 20(1), 95–95. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8194-y>
- Brinkmann, S. & Taanggard , L. (2020) *Kvalitative metoder*. 3.udgave.

- Bruselius-Jensen, M., & Sørensen, N. U. (2017). *Unges fællesskaber: Mellem selvfølgelighed og vedligeholdelse*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag.
https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/257823936/Unges_f_llesskaber_Online_version.pdf
- Bynum, W., & Varpio, L. (2018). When I say ... hermeneutic phenomenology. *Medical Education*, 52(3), 252–253. <https://doi.org/10.1111/medu.13414>
- Dahl, K. (2009). OD-positionen. In K. Dahl & A.G. Juhl (eds.). *Den professionelle proceskonsulent*. Hans Reitzels Forlag.
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (2014) DCUM-vejledning: Trivsel
<https://dcum.dk/media/1538/trivsel.pdf>
- Dansk Psykolog Forening, Netværk for Uddannelsespsykologer. Senest besøgt d. 19/05-2021. Link: <https://www.dp.dk/decentrale-enheder/netvaerk-for-uddannelsespsykologer/>
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2010). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-. <https://doi.org/10.1080/030556903200015978>
- Etiske principper for nordiske psykologer. I: *Dansk Psykologforenings Regelsæt* 2016-2018 [7 sider]
- EVA. (2019): Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)
- Evans, P., Martin, A., & Ivcevic, Z. (2018). Personality, coping, and school well-being: an investigation of high school students. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1061–1080. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9456-8>

- Ewen, R.B. (2010). *An introduction to theories of personality*. (6. udg.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forrester, M. (2012). Doing a literature review. In C. Shaw, Gibson, S., & Riley, S. C. E. (Eds.), *Doing your qualitative psychology project*. (pp. 82-100). London: Sage. [18 sider]
- Gadamer, H. G. (1975/2013). *Truth and Method*. [trans. Weinsheimer, J. & Marshall, D. G.] Bloomsbury Academic.
- Gibson, S. & Riley, S. (2019) Approaches to data collection in qualitative research. In: C. Sullivan and M. A. Forrester: *Doing Qualitative Research in Psychology. A Practical Guide*. 2nd edition
- Giddens, A. (1991/1996). *Modernitet og Selvidentitet – Selvet og Samfundet under Senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Halbesleben, R.J., & Buckley, R.M. (2004). Pluralistic ignorance: historical development and organizational applications. *Management Decision*, 42(1), 126-138.
- Hansen, H. R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I H. R. Hansen, & D. M. Søndergaard (red.), *Nye perspektiver på mobning* (s.63-72). Skolepsykologi. Den Blå Serie Nr. 31 *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* Bind 51.
- Heidegger, M. (1962/2001). *Being and Time*. [trans. Macquarrie, J. & Robinson, E.]. Blackwell Publishers, Oxford.
- Heidegger, M. (1985). *History of the Concept of Time*. [trans. Kisiel, T.]. Indiana University Press.
- Henriksson, F., Lindén, E. K., & Schad, E. (2019). Well-being and stress among upper secondary school pupils in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 172–195. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0411>

- Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig – hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge*. Klim.
- Husserl, E. ([1931] 2012). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. [trans. Boyce Gibson, W.R.]. Routledge Classics, New York.
- Højberg, H. (2014). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne. In L. Fuglsang, P. Bitsch & K. Rasborg (Eds.), *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne* (3. ed.). København: Samfundslitteratur. (33 s.)
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. In Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (3.ed.). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Janghorban, R., Latifnejad Roudsari R. & Taghipour, A. (2014) Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9:1, 24152, DOI: 10.3402/qhw.v9.24152
- Jensen, M. (2014). Et inkluderende evidensbegreb. *Social Kritik: Tidsskrift for social analyse & debat*, (140), 70-79.
- Joseph, J. (2016). Governing through Failure and Denial: The New Resilience Agenda. Millenium: *Journal of International Studies*. Vol 44 (3), pp. 370-390.
- Joseph, J. & McGregor, J.A. (2020). *Wellbeing, Resilience and Sustainability - The New Trinity of Governance*. SPERI, University of Sheffield Sheffield, UK.
- Jørgensen, C. R. (2002). *Psykologien i senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, P. S. (2020) trivsel i Den Store Danske på lex.dk. Hentet 27. april 2021 fra <https://denstoredanske.lex.dk/trivsel>

Kamp, M. (2016). Det stærke skandinaviske fællesskab styrker social resiliens. *Magasinet Asterisk*. DPU, Aarhus Universitet, nr. 77.

King, N. & Hugh-Jones, S. (2019) The interview in qualitative research. In: C. Sullivan and M. A. Forrester: *Doing Qualitative Research in Psychology. A Practical Guide*. 2nd edition

King, N. (2019) Research Ethics in qualitative research. In: C. Sullivan and M. A. Forrester (2.ed). *Doing Qualitative Research in Psychology. A Practical Guide*.

Kofod, A. & Nielsen, J. C (2005). *Det normale ungdomsliv. Hverdagsliv, fællesskab, trivsel og fremtid*. Center for ungdomsforskning og Ungdomsringen. Schweizer A/S.

Krogstrup, H. K. (2002). Når socialt arbejde bliver standardvare. *Nordisk Sosialt Arbeid*, 22(3), 122-130.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. (2.ed). København. Hans Reitzels forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Interview. Introduktion til et håndværk*. (3.ed). København. Hans Reitzels forlag

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. Harlow: Pearson Education.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M.

- (2019). The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students. *Frontiers in psychology*, 10, 2482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Madsen, C. (2014). Fællesskabende didaktikker og fleksible læringsmiljøer. *Det Postmoderne Lederliv*, 6. udgave.
- Matthiesen, N. (2018). Control and Responsibility: Taking a Closer Look at the Work of Ensuring Well-Being in Neoliberal Schools. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 438-448. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9418-x>
- Mikkelsen, S. T., Nicolaisen, C. T. & Yonis, Z. (unpubl.). *Et kvalitativt studie af unges trivsel under COVID-19-pandemien*. Aalborg Universitet, Psykologi. Semesterprojekt, 9. semester, 2020/2021.
- Nielsen, D. K. (2018). Fællesskaber er nøgleordet. Senest besøgt d. 5/5-2020. Link: <https://www.folkeskolen.dk/649063/faellesskaber-er-noegleordet>
- Nielsen, J. C. (2020). Elevtrivsel i gymnasieskolen. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). *Pædagogisk indblik 06*.
- Paahus, M. (2014). Hermeneutik. In Collin, F. & Køppe, S. (3.ed.). *Humanistisk videnskabsteori*. (pp. 224-256). Lindhardt og Ringhof Forlag A/S, København.
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological science*, 26(6), 784–793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Reid, K., & Smith, K. (2018). Secondary Students' Self-Perceptions of School

Climate and Subjective Well-Being: Invitational Education Meets Positive Psychology. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 24, 45.

Rosfort, R. (2019). Phenomenology and Hermeneutics. In G. Stanghellini, M. Broome, A. V. Fernandez, P. Fusar-Poli, A. Raballo, & R. Rosfort (Eds.), *The Oxford Handbook of Phenomenological Psychopathology* (pp. 235-247). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198803157.013.29>

Sundhedsstyrelsen (2019). Børn og unges sundhed og trivsel.
<https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2019/Boern-og-unges-sundhed-og-trivsel.ashx?la=da&hash=DB0B87FB0945D29F41ACCB2685CE2AF20210BB>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Shaw, R. (2019) Conducting literature reviews. . In: C. Sullivan and M. A. Forrester: *Doing Qualitative Research in Psychology. A Practical Guide*. 2nd edition. Pp. 78-96, London: Sage [19 sider]

Shaw, R. (2019) Interpretative Phenomenological Analysis. In: C. Sullivan and M. A. Forrester. (2.ed) *Doing Qualitative Research in Psychology. A Practical Guide*.

Smith, J. A. & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (2.ed.), *Qualitative Psychology – A Practical Guide to Research Methods* (2.ed.). London: SAGE Publications, pp. 53-80

Soutter, A. K., Gilmore, A. & O'Steen, B. (2011). How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *Journal of Happiness Studies*. 12(4), 591-631.

Soutter, A. K., O'Steen, B. & Gilmore, A. (2014): The student well- being model: A

conceptual framework for the development of student well-being indicators.
International Journal of Adolescence and Youth 19(4), 496-520.

Shamir, J. & Shamir, M. (1997). Pluralistic Ignorance across Issues and over Time – Information Cues and Biases. *Oxford University Press*.

SSI (2020). Statens Serum Institut. Tilgået 20/5-2021:

<https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsleksikon/c/covid19>

SST (2020). Sundhedsstyrelsen. Tilgået 20/5-2021.

[https://www.sst.dk/-/media/Nyheder/2020/COVID-19-i-Danmark - Epidemiens-foerste-boelge _-Status-og-Strategi _-Version-23 _-marts-2020.ashx?la=da&hash=263A3D8EAB851F406EAA6DA81D6EA91A64F1A087](https://www.sst.dk/-/media/Nyheder/2020/COVID-19-i-Danmark_-_Epidemiens-foerste-boelge_-_Status-og-Strategi_-_Version-23_-_marts-2020.ashx?la=da&hash=263A3D8EAB851F406EAA6DA81D6EA91A64F1A087)

Studenterrådgivningen (2020). *Skam og selvkritik blandt studerende*. SRGs årsskrift.

Szulevicz, T. (2018). Psychologists in (neoliberal) schools - What kind of Marriage? *Integrative Psychology and Behavioral Science*. 52(3), pp. 366-376.

Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk psykologisk praksis: Mellem psykometri, konsultation og inklusion*. (1 udg.) Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard, D. M., Plauborg, H., Szulevicz, T., Basse Fisker, T., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L., With Hagensen, M., V. Hansen, A., Øgendal, G., Saabye Pedersen, H., & Werborg, P. (2014). Ro og klasseledelse i folkeskolen: Rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse. Undervisningsministeriet.
<http://uvm.dk/rorapport>

Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: en indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.

Thomas, N., Graham, A., Powell, M., & Fitzgerald, R. (2016). Conceptualisations of

children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory.
Childhood, 23, 506 - 520. *Preston*.

Thorén, H. & Olsson, L. (2017). Is resilience a normative concept? *Routledge, Taylor & Francis*. doi.org/10.1080/21693293.2017.1406842

UVM (2020). Måling af elevernes trivsel på erhvervsuddannelserne i 2020. Børne- og Undervisningsministeriet. Elevtrivselsnotat.

UVM (2021). Anbefalingsnotat fra ekspertgruppen for trivselsmålingen på de gymnasiale uddannelser. Børne- og Undervisningsministeriet. Tilgået d. 28. maj.

Walter, G. M. & Cohen, G. L. (2011). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students, *Science*, Vol. 31, 18. Marts 2011.

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. (3. ed.). Berkshire: Open University Press.

Yeager, D. S. & Walton, G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic, *Review of Educational Research*, June 2011
https://www.researchgate.net/publication/258182797_Social-psychological_interventions_in_education_They're_not_magic/link/5606f62b08ae8e08c0926ea4/download

Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6 ed.). SAGE Publications.

Zahavi, D. (2014). Fænomenologi. In Collin, F. & Køppe, S. (3.ed.). *Humanistisk videnskabsteori*. Lindhardt og Ringhof Forlag A/S, København.