



AALBORG UNIVERSITET

**Videreudvikling af en trivselsfremmende
skolebaseret indsats blandt udskolingselever i folkeskolen**

Specialegruppe 10316: Louise Dorrit Quorp Matthiesen & Therese Legaard Laursen

Studie: Folkesundhedsvidenskab, 4. semester specialeprojekt, Aalborg Universitet

Vejleder: Sine Agergaard

Dato for aflevering: 01.06.2023

Antal anslag inkl. mellemrum: 226.748

Forord

Specialet er udarbejdet med det formål at fremsøge viden om et forebyggende og sundhedsfremmende forandringspotential, gennem en videreudvikling af den allerede igangværende skolebaserede indsats "*Den trivselsfremmende indsats*". En stor tak til DEFACTUM Aarhus og SIND Rådgivning, for at bidrage med information om indsatsen, rekruttering og facilitering af kontakt til de to byskoler. En tak til vores vejleder Sine Agergaard for konstruktiv vejledning, der har bidraget til faglig udvikling og refleksion i specialet.

Resume

Titel: Videreudvikling af en trivselsfremmende skolebaseret indsats blandt udskolingselever i folkeskolen.

Baggrund: Der ses aktuelt en større prævalens af børn og unge som mistrives både internationalt og i Danmark. Mistrivsel som fænomen, er forbundet med flere helbredsrelaterede risici, heriblandt udvikling af et dårligere fysisk og psykisk helbred. Det er særligt børn og unge i udskolingens i aldersgruppen 13-16 år, der mistrives. De sociale relationer, heraf forældre og lærere er relationer som har stor indflydelse på børn og unges trivsel, da de kan bidrage med støtte i svære perioder. Skolebaserede interventioner viser, at et styrket samarbejde mellem skole og hjem, har en positiv virkning i forebyggelsen af mistrivsel. Med baggrund i denne problemstilling, er der af SIND rådgivning igangsat en skolebaseret indsats (*Den trivselsfremmende indsats*) som et pilotprojekt, der har til hensigt at fremme trivsel blandt danske folkeskoleelever.

Formål: Specialets formål er at videreudvikle på "*Den trivselsfremmende indsats*" på to byskoler, der har til hensigt at fremme trivslen blandt eleverne, særligt i udskolingens. Ud fra specialets fund vil der præsenteres konkrete forandringstiltag i indsatsen, udviklet pba. programteorier.

Metode: Specialet bruger MRC-framework (2021) som overordnet planlægningsmodel for videreudviklingen, hvor 6SQuID (2015) bruges som guide i videreudviklingen. Empiri i specialet, er søgt gennem et litteraturstudie og kvalitative individuelle interviews foretaget af tre lærere på de to byskoler i "*Den trivselsfremmende indsats*".

Resultater: Fund fra litteraturstudiet viser god effekt af at bruge eksterne coaches til at ruste lærere i det trivselsfremmende arbejde blandt elever. Heriblandt viser flere kontekstuelle betingelser, at have betydning for elevers trivsel, herunder *rammesætningen for en indsats, de sociale relationer, skolemiljøet og ressourcer hos de involverede*. Gennem kvalitative interviews, findes lærernes trivselsfremmende rolle vigtig i videreudviklingen af "*Den trivselsfremmende indsats*". Helt centralt opleves lærernes relation til psykologerne som en ressource pba. viden og faglig sparring, idet lærerne rustes til at håndtere mistrivsel i en kompleks, social kontekst. Her ses en større involvering af elever og forældre i det trivselsfremmende arbejde som et essentielt forandringstiltag at medtænke i indsatsen. Resultaterne præsenteres i CMO-konfigurationer, der er sammenkædninger af kontekstuelle betingelser i skolen, der udløser generative mekanismer, med betydning for hvilke outcome aktiviteterne i indsatsen har.

Konklusion: Mistrivsel blandt børn og unge skal ses som et komplekst, socialt fænomen, der udspiller sig i en kompleks og foranderlig kontekst, her i folkeskolen. Det kan konkluderes, at der er behov for at indtænke en større involvering af forældre i lærernes trivselsfremmende arbejde med eleverne. Her kan psykologerne i "*Den trivselsfremmende indsats*" inddrages som en betydningsfuld ressource, da de får indflydelse på lærernes arbejde og på samarbejdet mellem lærere, forældre og elever.

Abstract

Title: Developing a school-based intervention focused on promoting well-being among Danish primary school students.

Background: At present there is a greater prevalence in dissatisfaction among children and adolescents both internationally and in Denmark. Dissatisfaction as a phenomenon is associated with several health-related risks, including the development of poorer physical and mental health throughout adulthood. The prevalence is especially high among adolescents in primary schools. Social relationships, including with parents and teachers, are of great importance for children and adolescents, since they can provide social support, especially during difficult periods. The role of school-based interventions has shown potential when it comes to promoting the mental health and well-being of children and adolescents. Especially the cooperation between school staff and parents are highlighted. The NGO SIND Rådgivning has started a school-based intervention in two primary schools in Denmark, “*Den trivselsfremmende indsats*”, as a pilot aimed to prevent dissatisfaction among Danish primary school students.

Aim: The aim of this thesis is to further develop “*Den trivselsfremmende indsats*” situated in two city schools promoting well-being among primary school students. The thesis will utilize program theory as it provides a theory of change mechanisms that can help develop the intervention-model.

Method: This thesis utilizes the MRC-framework (2021) as overall planning model for further development and 6SQuID (2015) as a guide for this. Empirical data in the thesis are composed of an extensive literature study and qualitative interviews of three teachers from two separate schools in the city, both part of “*Den trivselsfremmende indsats*”.

Results: Findings from the literature study shows significant impact of using external coaches to enhance the capabilities of teachers to perform promotion of well-being among primary school students. Multiple contextual factors are shown to have impact on the well-being of students, these include: *the framework of the intervention, social relations, school environment and the resources of the involved*. Through qualitative interviews the role of the teachers, including promotion of well-being, is found to be a crucial part of “*Den trivselsfremmende indsats*”. Furthermore, the relation between teacher and psychologist is found to be an essential resource through knowledge and professional constructive dialogue. This allows the teachers to better cope with dissatisfaction in a complex and social context by greater involvement of the students and their parents. The results of the thesis are presented as CMO-configurations which involve contextual conditions in the school environment activating generative mechanisms which trigger certain outcomes in the school-based intervention activities.

Conclusion: Dissatisfaction among primary school students is a complex social phenomenon. The work of primary school teachers to promote the well-being of students require a greater involvement of the parents. The psychologist attached to “*Den trivselsfremmende indsats*” should be included as a crucial resource to influence the work of the teachers and the collaboration between teachers, parents and students.

Indholdsfortegnelse

1.0 Initierende problem	1
2.0 Problemanalyse	2
2.1 Det moderne samfunds udvikling og individualisering	2
2.2 Præstationssamfundets indflydelse på skoletrivsel	3
2.3 Mistrivsel som et folkesundhedsmæssigt problem blandt børn og unge	5
2.4 Definition af trivsel	6
2.5 Faktorer med betydning for trivsel (Den socioøkologiske model)	8
2.5.1 Skolens rammer som sundhedsfremmende og forebyggende kontekst	10
2.5.2 Sociale relationers betydning for trivsel	11
2.6 Den trivselsfremmende indsats	13
2.6.1 Logisk model over indsatsen	14
2.6.2 "Den trivselsfremmende indsats" som en forebyggende indsats	16
3.0 Afgrænsning	18
4.0 Overordnede problemformulering:	19
4.1 Problembearbejdning	20
5.0 Videnskabsteoretisk positionering	21
6.0 teoretisk referenceramme	24
6.1 Upstream factors (makro- og mesofaktorer)	24
6.2 Downstream factors (mikrofaktorer og adfærdsmæssige reaktioner)	25
7.0 Metode	26
7.1 MRC framework som ramme for indsatsen	26
7.2 Videreudvikling (6SQuID)	28
7.3 Metode til litteraturstudie	30
7.3.1 Indledende søgning	31
7.3.2 Anvendte videnskabelige databaser	31
7.3.3 Systematisk litteratursøgning og søgestrategi	32
7.3.4 Inklusions- og eksklusionskriterier	35
7.3.5 Udvælgelse af videnskabelig litteratur	38
7.3.6 Kvalitetsvurdering af udvalgt videnskabelig litteratur	39
7.4 Kvalitativ metode	42
7.4.1 Individuelle interviews som dataindsamlingsmetode	42
7.4.2 Rekruttering af informanter	43

7.4.4 Udarbejdelse af interviewguide	44
7.4.5 Transskribering af individuelle interviews	46
7.4.6 Ethiske overvejelser	46
7.4.7 Analysestrategi	48
8.0 Analyse	50
8.1 Resultater fra litteraturstudiet	50
8.1.1 Context (C)	51
8.1.2 Mechanisms (M)	53
8.1.3 Outcome (O)	56
8.1.4 Den initierende programteori.....	57
8.1.5 CMO-konfigurationer ud fra den initierende programteori.....	59
8.2 Resultater fra de individuelle interviews	61
8.2.1 Context (C)	62
8.2.2 Mechanisms (M)	69
8.2.3 Outcomes (O).....	76
8.3. Udvikling af intervention	80
8.3.1 Målgruppe for videreudvikling.....	82
8.3.2 Inputs til den videreudviklede forebyggende indsats.....	82
8.3.3 Aktiviteter i videreudviklingen.....	83
8.3.4 CMO-konfigurationer ud fra den raffinerede programteori	85
9.0 Diskussion	88
9.1 Metodediskussion	88
9.1.1 Metodediskussion af litteraturstudie	88
9.1.2 Metodediskussion af den kvalitative empiriske undersøgelse	91
9.2 Resultatdiskussion	94
9.2.1 Komplexiteten ved forebyggelse af mistrivsel i skolens kontekst.....	95
9.2.2. Forældreinvolvering og dens implikationer i praksis	97
9.2.3 Implementeringen af “Den trivselsfremmende indsats”	99
10.0 Konklusion.....	102

1.0 Initierende problem

Børn og unge tilbringer flere tusindvis af timer i folkeskolen, som dermed udgør en arena af betydning i deres liv, både som læringsmiljø og i deres generelle udvikling gennem livet (Rasmussen et al., 2018). Ifølge Skolebørnsundersøgelsen opgjort fra 2018 ses der et fald i danske folkeskoleelevers selv vurderede helbred målt som *trivsel*. I 11-årsalderen ses drenge trivsel som værende faldende i perioden 2014-2018, hvor der ligeledes ses et fald i pigers trivsel i udskolingsalderen, dvs. 13-16 årige (Rasmussen et al., 2018). En rapport fra Vidensråd For Forebyggelse (2020) viser, at 10% af elever i 4.-9. klasse ligger lavt på scoren over social trivsel i skolen. Særligt hos de 15-årige piger ses et fald i deres *oplevede livstilfredshed* fra 28% til 25% i perioden fra 2014-2018. Udviklingen i børn og unges mistrivsel er stigende, og flere undersøgelser peger på, at børn og unges livstilfredshed er forbundet med deres sundhedsadfærd (Jeppesen, 2020). I Skolebørnsundersøgelsen (2018) ses der en stigende tendens til, at eleverne føler sig pressede i skolen, hvilket er gældende for hver femte pige og for hver tiende dreng i skolen. Der ses samtidig en stigning i skolefravær blandt børn og unge, da de oplever at være presset i skolen, hvilket kan medføre helbredsmæssige konsekvenser for den enkelte elev (Kearney, 2008). Derudover kan trivsel blandt børn og unge, ses forbundet med de sociale relationer, som børn og unge omgås med i deres hverdag (Jeppesen, 2020; Rasmussen et al., 2018). Den skolemæssige kontekst har betydning for elevernes sociale og psykiske udvikling, og her kan de sociale relationer være en vigtig ressource i forhold til børn og unges mentale sundhed og trivsel. Noget tyder på, at den sociale skolemæssige kontekst er vigtig for, hvordan børn og unge oplever at trives, og hvorledes deres sociale relationer kan være med til at forbedre og skabe sundhedsfremmende rammer. Med afsæt i en pseudonymiseret indsats "*Den trivselsfremmende indsats*" på to byskoler, ønskes det i specialet at undersøge de sociale relationers betydning for forebyggelse af mistrivsel, blandt udskolingselever.

2.0 Problemanalyse

2.1 Det moderne samfunds udvikling og individualisering

En af de mest centrale forandringsprocesser i det moderne samfund kaldes *individualiseringen*, som sker pba. en række samfundsstrukturer, som i særlig grad omhandler forandringer af sociale klasser, familieformer, erhvervsvalg og traditioner (Illeris et al., 2009). Individualiseringen og de forandringer, den har medført, har gjort, at individet har fået en større frihed til selv at vælge, hvilket samtidig placerer et større ansvar hos individet (Kronborg Bak, 2010). Et større ansvar blandt børn og unge kan medføre, at den enkelte stilles overfor højere forventninger og krav til egne ressourcer samt handlekapacitet, hvilket også viser sig i relation til mental sundhed og sundhedsadfærd. Dette ses samstemmende med Anthony Giddens (2010) *modernitetsforståelse*, hvor et højere refleksionsniveau hos selvet pba. en regelmæssig brug af viden, medfører en større refleksion af egne handlinger, begrundelser herfor, samt at kunne træffe nye valg ud fra denne refleksivitet (Giddens, 2018; Kaspersen, 2007; Kronborg Bak, 2010). Denne øgede refleksivitet synes dog at medføre en række problematikker, idet de mange muligheder kan besværliggøre det at træffe valg, da det er forbundet med en større usikkerhed. Ifølge Giddens (2010) kan denne usikkerhed i et samspil med de mange konstante valgsituationer påvirke individets *selvidentitet*, som skal forstås som et *refleksivt projekt* hos den enkelte. Her mener Giddens (2004), at individets egen opgave bliver at skabe en identitet gennem en fortælling om sig selv. Denne fortælling er derfor medvirkende til at skabe ens identitet (Giddens, 2018; Kaspersen, 2007; Kronborg Bak, 2010). Refleksiviteten fordrer derfor et ansvar hos den enkelte, hvor de mange valg, børn og unge stilles over for, bliver omdrejningspunktet for at opretholde en bestemt "*selvfortælling*". Individualiseringen kan dermed ses som et centralt træk ved det, Giddens kalder det senmoderne samfund, som kan medføre konsekvenser for den enkeltes helbred og trivsel. Her kan det udledes, at børn og unge pålægges et større krav om konstant at opretholde en bestemt og passende selvfortælling og identitet.

I forlængelse af denne samfundsmæssige udvikling danner uddannelsessystemet en arena for det, der kaldes den *institutionelle individualisering*, hvilket medfører mere håndfaste samt formaliserede forventninger til at træffe valg (Illeris et al., 2009). Individualiseringen i skolen efterlader en vis logik, som bliver noget børn og unge i højere grad møder i deres skolegang, hvor de betragtes frie og ansvarsfulde i de valg, de træffer. I skolen og samfundet generelt antages der at eksistere en række forventninger og krav om at klare sig godt, hvor mange børn

og unge internaliserer disse krav, og problemet kan derfor forekomme individorienteret. Det moderne samfunds udvikling forudsætter dermed, at børn og unge er i stand til at forholde sig målrettet, reflektivt og prioriterende til deres levede liv og fremtid (Illeris et al., 2009). Derfor kan det siges, at den institutionelle individualisering udgør nogle rammer for børn og unge i skolens kontekst, der medfører nogle krav og forventninger, der kan have betydning for, hvordan børn og unge trives.

2.2 Præstationssamfundets indflydelse på skoletrivsel

For at få en bedre forståelse for, hvordan den institutionelle individualisering og et øget forventningspres er en afgørende determinant for børn og unges oplevelse af trivsel i skolen, inddrages her betydningen af fænomenet *præstationssamfundet*. Det øgede forventningspres til bl.a. børn og unge er netop et aktuelt træk ved præstationssamfundet (A. Petersen, 2016). Ifølge den danske sociolog Anders Petersen (2016) forekommer der en kultur i præstationssamfundet, som i højere grad er præget af en mentalitet, hvor hårdt arbejde samt flid betaler sig for at opnå anerkendelse og status i livet (A. Petersen, 2016). Der kan være en række problemer forbundet med denne præstationsmentalitet, som kan føre til konsekvenser for børn og unge, idet visse samfundsstrukturer, som fordrer bestemte idealer, kan opleves som svære at indfri. For individer kan disse konsekvenser vise sig i form af tab af mening (A. Petersen, 2016), hvilket kan have en negativ indvirkning på mental sundhed og trivsel blandt børn og unge. Der er forskning som understreger, at skolen tillægges en stor betydning i børn og unges liv, da denne udgør rammerne for, at børn og unge klarer sig godt i livet, udvikler sociale kompetencer og en akademisk præstationsevne (Chen et al., 2021; Nielsen et al., 2015). Dermed kan bestemte idealer og forventninger til den enkeltes præstation, i skolens kontekst, få en betydning for, hvorvidt børn og unge trives socialt og fagligt, da det afhænger af den enkeltes ressourcer. Børns Vilkår og Trygfonden (2020) undersøger oplevelsen af at være presset blandt 1820 skoleelever i 6. og 9. klasse. Undersøgelsen viser, at en stor andel er bange for at fejle i forhold til præstation, hvor 25% af pigerne i 9. klasse oplever en faglig konkurrence eleverne imellem (Jørgensen, 2020). Særligt gælder det for børn og unge i udskolingen, som i stigende grad føler sig pressede og stressede grundet de forventninger, som udspringer i skolen (Jørgensen, 2020). Det kan derfor antages, at der eksisterer en kultur i skolen, hvor børn og unge skal kunne præstere i flere forskellige sociale arenaer, hvilket bidrager til en følelse af at være presset. Petersen (2016) underbygger dette ved begrebet *normalitetsideal*, hvor præstationssamfundet fungerer som en norm, der er regelstyret, hvor særlige færdigheder og kompetencer forventes for at opnå anerkendelse (A. Petersen, 2016). Det anses således som en

norm i skolekulturen, at individer i det moderne samfund stræber efter præstationer, der giver status, hvor den enkelte anvender mange ressourcer på at opnå denne anerkendelse. Dermed kan et forventningspres pba. noget, der kan opleves som uopnåelige idealer hos børn og unge, have en afgørende betydning for, hvorvidt mistrivsel opstår.

Det forventningspres børn og unge oplever i en normpræget præstationskultur i skolen, kan føre til symptomer på stress, som i høj grad kan relateres til mistrivsel (Jørgensen, 2020). For flere børn har tilstanden af mistrivsel stået på længe, og dette er særligt problematisk, fordi en langvarig stresstilstand kan medføre flere helbredsmæssige konsekvenser (Romeo, 2013), såsom koncentrationsbesvær, hukommelsesbesvær samt indlæringsvanskeligheder (Jeppesen, 2020; Romeo, 2010; Romeo & Mcewen, 2006). Tilstanden kan desuden påvirke børn og unges relationer til familie og venner, som på sigt kan resultere i, at barnet trækker sig fra det sociale liv. Denne sociale isolation kan føre til mistrivsel, som kan vise sig ved bl.a. skolefravær (Kearney, 2008; Lomholt et al., 2022). Her fremlægger Børns Vilkår og Trygfonden (2019), at 30% af pigerne i udskolingene føler sig stressede og har mindre lyst til at gå i skole (Jørgensen, 2020). Stigningen i skolefravær, blandt særligt udskolingseleverne, kan antages at hænge sammen med det øgede præstationspres, idet det bliver et udtryk for mistrivsel. Skolefravær kan heraf ses som en indikator på mistrivsel i skolen, hvor særligt udskolingselever føler sig pressede, og hvor nogle tilmed oplever stress-relaterede symptomer. Oplevelsen af stress afhænger således af mange forskellige faktorer i børn og unges omgivelser, hvor forventningspresset kan komme fra både samfundet, forældre, venner og fra den enkelte selv (Katznelson et al., 2021; Kearney, 2008). Flere undersøgelser understreger, at der er et større fokus på elevers faglige præstation (Chen et al., 2021; Nielsen et al., 2015), hvor der anvendes diverse tests til at vurdere elevernes faglige og sociale kompetencer (Durlak et al., 2011). Heraf kan det øgede fokus og test af elevers faglige niveau medvirke til at skabe en øget præstationskultur i skolen. Et eksempel på en sådan test, er den internationale PISA-undersøgelse (*Programme for International Student Assessment*), der foretages hvert 3. år af alle OECD-landene, som har til hensigt at sammenligne elevers kompetencer internationalt, i aldersgruppen 15-16 år (PISA, 2019; *PISA Data Analysis Manual. SPSS*, 2009). Idet der forekommer et øget fokus på at teste børn og unge i folkeskolen, kan det underbygge antagelsen om, at det afføder et stigende forventningspres i skolen. Samtidig kan det få børn og unge til at presse sig selv for at opnå et bestemt normalitetsideal, om at kunne præstere i skolen. Det kan derfor antages at børn og unge bliver tillagt et større ansvar i de beslutninger, de træffer i livet, hvorfor ansvaret for at klare sig godt, ofte placeres hos børn og unge selv.

2.3 Mistrivsel som et folkesundhedsmæssigt problem blandt børn og unge

I 2020 publicerede Vidensråd For Forebyggelse en rapport om forekomsten og udvikling af mistrivsel blandt danske børn og unge. Undersøgelsen er baseret på en panelundersøgelse med 10-24-årige danske børn og unge, og viser et fald i børn og unges livstilfredshed siden 1984 (Jeppesen, 2020). Udviklingen viser, at der i 1984 var 48% af danske 13-årige drenge og 47% af de 13-årige danske piger, der rapporterede et "*meget godt helbred*". Sammenlignet med dette, ses det selvrapporterede helbred blandt 13-årige faldende i 2018, hvor 32% af danske 13-årige drenge og 24% af danske 13-årige piger, har rapporteret et "*meget godt helbred*" (Jeppesen, 2020). Den faldende tendens ses i udviklingen fra 2002 til 2018, hvor procentdelen af 15-årige drenge rapportering af *høj livstilfredshed* er faldet fra 38% til 27%. Det samme gør sig gældende for de 15-årige piger, hvor høj livstilfredshed er faldet fra 30% til 20% (Jeppesen, 2020). Dermed ses et fald i udviklingen af 13-15 årige børn og unges livstilfredshed, hvilket samtidig peger på, at der eksisterer en stigende prævalens af børn og unge, som mistrives.

I et internationalt studie af Holstein et al. (2009) foretaget på tværs af vestlige lande, heriblandt Danmark, Canada og USA, ses der en stigende tendens til udvikling af mentale helbredsproblemer blandt 11-15-årige børn og unge (Holstein et al., 2009). I særlig grad forekommer de mentale helbredsproblemer blandt børn og unge, der har forældre af en lavere socioøkonomisk status (Currie et al., 2008; Holstein et al., 2009; Nielsen et al., 2015). Noget tyder på, at der eksisterer en social ulighed i prævalensen af mistrivsel blandt børn og unge. Her bliver forældrenes socioøkonomiske status betydende for dette, hvor uddannelsesniveau, indkomst og helbred bliver en prædiktor for børn og unges mentale sundhed. Forskeren Franziska Reiss (2013) udleder i et systematisk review, at børn og unge, som oplever mentale sundhedsproblemer tidligt i livet, har ringere forudsætninger for at klare sig godt i skolen. Samtidig er dette forbundet med implikationer senere i livet, når den enkelte skal ud på arbejdsmarkedet (Reiss, 2013). Forskning fremhæver, at børn og unge, der klarer sig dårligere socialt og har svært ved valg relateret til videre uddannelse, samtidig har flere mentale sundhedsproblemer i barndomsårene og ungdomsårene (Sellers et al., 2019). I relation til den stigende mistrivsel blandt børn og unge, ses der en sammenhæng i, at denne er forbundet med flere forskellige implikationer, heraf både socialt og helbredsmæssigt i barndommen og senere i voksenlivet.

I 2016 gennemførte undervisningsministeriet en National Trivselsmåling blandt skoleelever, som viste en lavere social samt faglig trivsel blandt børn og unge, som samtidig havde tendens til et højere skolefravær (Jeppesen, 2020). Sammenholdt med international forskning skal skolefravær anses som en risikofaktor for frafald i uddannelsessystemet, som ligeledes kan føre til både sociale, psykiatriske og økonomiske problemer senere i voksenlivet (Kearney, 2008). Endvidere peger Hoyt et al. (2011) på, at mistrivsel er associeret med en stigende risiko for at udvikle psykiske og fysiske helbredsrelaterede konsekvenser, herunder en øget risiko for fedme, astma og diabetes (Hoyt et al., 2012). Der er samtidig forskning der fremhæver, at sygdomsbyrden blandt børn og unge oftest ses forbundet med mentale sundhedsproblematikker og at det kan risikere at have indflydelse på deres voksenliv (Due, 2014). Det kan heraf udledes, at mistrivsel fremstår som et folkesundhedsmæssigt problem blandt børn og unge, idet mistrivsel kan være forbundet med flere helbredsrelaterede konsekvenser i barndommen, ungdommen og voksenlivet. Det folkesundhedsmæssige problem forekommer samtidig komplekst, idet konsekvenserne i stigende grad er relateret til både den enkeltes sociale, fysiske samt psykiske funktion, hvorfor problematikken ligeledes fremstår kompleks at forebygge.

2.4 Definition af trivsel

Trivsel anses ofte for at være forbundet med en positiv forståelse af mental sundhed, hvoraf definitionen af trivsel og målinger heraf stadig fremstår forskellig i litteraturen (Schultze-Lutter et al., 2016). Dette leder til en manglende fælles konsensus i anvendelsen og italesættelsen af trivsel i forskning, som hænger sammen med kompleksiteten af problemet. Ofte kan forståelsen af trivsel inddeles i et *hedonisk*- og *eudaimonisk perspektiv*, hvor der er forskel på, om de betragtes isoleret eller kobles i en flerdimensionel forståelse (Obel, 2018; Schultze-Lutter et al., 2016; Westerhof & Keyes, 2010). Dermed kan forståelsen af trivsel forekomme kompleks og flerdimensionel. Det hedoniske perspektivs popularitet kan kobles med det biomedicinske paradigmes dominans i samfundet, hvor et fokus på sundhed og sygdom forbindes med objektivitet og målbarhed (Schultze-Lutter et al., 2016). I det hedoniske perspektiv på trivsel, er der fokus på lykke og livstilfredshed for den enkelte, og dermed er dette perspektiv et positivt begreb, fordi det er de positive aspekter i livet, der er i fokus. På den måde viser det hedoniske perspektiv sig ligeledes i diverse trivselsmålinger, der har til formål at kortlægge trivslen blandt befolkningsgrupper, herunder børn og unge (Rasmussen et al., 2018; Trivselsmåling, 2023). Det hedoniske perspektiv kan isoleret set være problematisk, idet det ofte er forbundet med et øjebliksbillede baseret på selvrapporteret helbred, hvor livstilfredshed kan variere hos den enkelte over tid. Det hedoniske perspektiv kan dermed anses som anvendeligt til at give et

øjebliksbillede af trivsel blandt børn og unge. Samtidig kan perspektivet risikere at overse relevante faktorer af betydning for den enkeltes oplevelse af trivsel, fordi der er forskel på kortere og længerevarende trivselsproblematikker. Det eudaimoniske perspektiv retter derimod sit fokus mod et socialt bidragende element, der relaterer sig til den enkeltes ressourcer (Schultze-Lutter et al., 2016). Ressourcerne indebærer flere forskellige faktorer, herunder formål med livet, mestringssevne, autonomi, personlig udvikling, positive relationer med andre og selvværd (Schultze-Lutter et al., 2016). Definitionen af trivsel ud fra et eudaimonisk perspektiv indeholder således aspekter, der omhandler individets evne til at udvikle eget potentiale. Samtidig fremhæves vigtigheden af den enkeltes evne til at opbygge sociale relationer og føle et tilhørsforhold til andre.

I den amerikanske psykolog og sociolog Corey Keyes' (2002) konceptualisering af mental sundhed samt trivsel, argumenterer han for, at kombinationen af det hedoniske og eudaimoniske perspektiv udgør en positiv mental sundhed. Således anvender Keyes en flerdimensionel tilgang, idet han argumenterer for, at perspektiverne komplimenterer hinanden i forståelsen af trivsel. Herudover graduerer Keyes mental sundhed, hvorfor han netop tager højde for, at individet kan have en varierende grad af trivsel livet igennem. Keyes skelner mellem *flourishing* og *languishing* (Keyes, 2002; Westerhof & Keyes, 2010). Flourishing er en tilstand, hvor individet har et højt niveau af subjektivt velbefindende, sammen med et højt psykologisk og socialt funktionsniveau (Keyes, 2002; Westerhof & Keyes, 2010). Dermed udgør flourishing koblingen mellem det eudaimoniske og hedoniske perspektiv. Modsat er languishing betegnet som en mental udtrætning (Keyes, 2002; Westerhof & Keyes, 2010), som illustrerer gradueringen af trivsel. Dermed skal trivsel ses som et symptom, der er reflekteret af tilstedeværelsen og/eller fraværet af mental sundhed. Trivsel bliver dermed et mål for, i hvilken grad individet oplever at have en *positiv funktion*, hvilket dækker over bl.a. følelsen af velbefindende, samt at indgå i en positiv relation med andre mennesker. Da det sociale aspekt i højere grad inddrages, kan det antages, at det sociale samtidig får en central betydning for børn og unges oplevelse af trivsel. Her dækker det sociale over individets samspil med sig selv og omgivelserne, som en relevant faktor af betydning.

En international anerkendt definition af mental sundhed, herunder trivsel, er World Health Organisations (WHO) udlægning heraf. Det er ligeledes denne definition, Sundhedsstyrelsen (SST) tager afsæt i. WHO har, med deres definition, forsøgt at bidrage med et flerdimensionelt

perspektiv, som således også rummer både det hedoniske og eudaimoniske element (WHO Europe, 2005). Definitionen er som følgende:

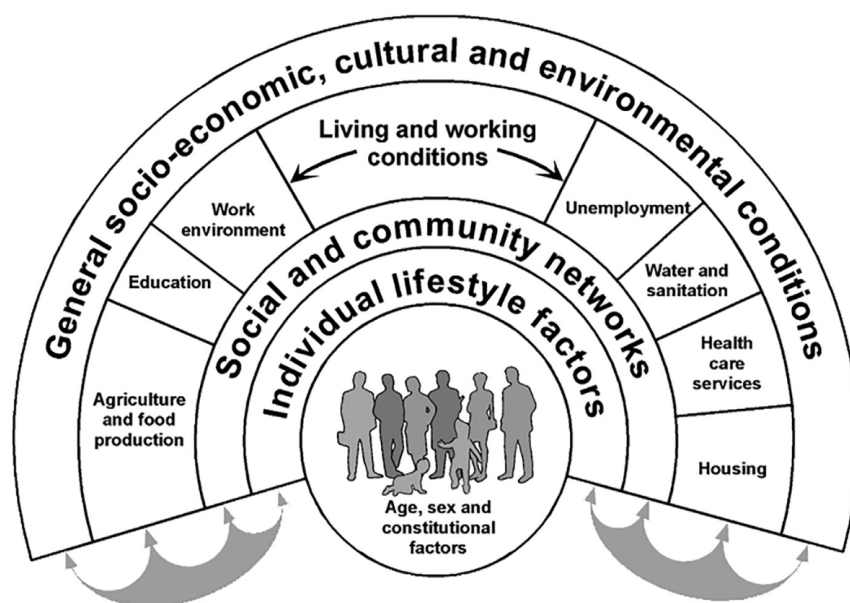
‘Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community’ (WHO Europe, 2005).

I WHO's definition af mental sundhed betragtes trivsel som mere end blot fraværet af sygdom, og kobles samtidig til en tilstand af velbefindende. WHO's definition anerkender således, at biologiske, psykiske og sociale funktioner skal betragtes som interrelaterede faktorer. Herudfra kan WHO's definition udledes som flerdimensionel, hvor det eudaimoniske og hedoniske perspektiv vægtes lige. I specialet tages der afsæt i WHO's definition samt Keyes' konceptualisering af sammenhængen mellem mental sundhed og trivsel. Disse definitioner anvendes, da den i højere grad dækker over mental sundhed og trivsel som interrelaterede begreber, da der mangler en entydig international definition alene på trivsel. Samtidig anvendes Keyes' konceptualisering af trivsel, idet denne rummer flere dimensioner af den oplevede trivsel, som til dels kan sidestilles med en selv vurderet livstilfredshed. På baggrund heraf, har specialet et flerdimensionelt perspektiv, som kobler det hedoniske og eudaimoniske perspektiv i forståelsen af trivsel og mistrivsel, hvormed kompleksiteten af de forskellige interrelaterede faktorer af betydning omfavnes.

2.5 Faktorer med betydning for trivsel (Den socioøkologiske model)

Forståelsen af trivsel forekommer som beskrevet kompleks, hvormed et flerdimensionelt perspektiv synes nødvendigt for at favne denne kompleksitet, som ligeledes rummer en biopsykosocial tilgang. Her anses det, foruden de biologiske og psykologiske determinanter, at sociale- og miljømæssige determinanter udgør en betydning for sundhedsadfærd (Eplov & Lauridsen, 2008; McLaren, 2005; McLeroy et al., 1988). Den socioøkologiske model af Göran Dahlgren og Margaret Whitehead (2021), anvendes til at identificere og analysere hvilke afgørende determinanter i sociale kontekster i samfundet, der har indflydelse på den øgede mistrivsel blandt børn og unge.

Figur 1: Dahlgren og Whitehead. *Social Determinants of Health* (2021)



Ifølge Dahlgren og Whiteheads model *Social Determinants of Health* (2021) i figur 1, ses sundhed og sygdom som en konsekvens af flere indbyrdes afhængige determinanter, som har indflydelse på den enkeltes sundhedstilstand (Dahlgren & Whitehead, 2021). Modellen skelner mellem faktorer på: *mikro-, meso- og makroniveau*. Niveauerne skal forstås således, at samfundsmæssige determinanter på et makroniveau har indflydelse på sociale determinanter på mesoniveau, som påvirker individuelle determinanter på mikroniveau (Dahlgren & Whitehead, 2021; Graham & White, 2016). Modellen illustrerer således, hvordan de forskellige determinanter på de forskellige niveauer ikke kan iagttages isoleret set, men i et komplekst dynamisk samspil. I det følgende fremanalyseres determinanter af betydning på de forskellige niveauer, og hvordan disse determinerer på børn og unges trivsel i en skolemæssig kontekst. Som nævnt tidligere udgør individualiseringen og præstationssamfundet en nyere modernitetsforståelse, der kan forstås som værende forbundet med den stigende mistrivsel, der ses i den skolemæssige kontekst. Ifølge Whitehead og Dahlgreen (2021) dækker denne forståelse over *kultur-, miljø- og samfundsmæssige forhold*, som ligger forud for bl.a. skole- og uddannelses arenaer. Det kan antages, at samfundsudviklingen har sat sit præg på skoler- og uddannelsesarenaer gennem en institutionel individualisering, som har betydning for børn og unges trivsel. I det følgende ses der nærmere på, hvordan skolen som sundhedsfremmende- og forebyggende kontekst er indkapslet i den samfundsmæssige udvikling. I det følgende vil

der løbende spores ind på mesoniveau, og hvordan de sociale relationer forekommer som en betydelig faktor for børn og unge i skolen. Jf. Whitehead og Dahlgreen (2021) er makrofaktorerne determinerende for mesofaktorerne, hvilket betyder, at flere af de samfundsmæssige forhold bliver indvirkende på skolernes rammer omkring børn og unge.

2.5.1 Skolens rammer som sundhedsfremmende og forebyggende kontekst

Skolen har som en forebyggende og sundhedsfremmende institution betydning for børn og unges trivsel, hvorfor der i det følgende afsnit ses nærmere på faktorer i skolemiljøet. Særligt fremhæves relevante makrofaktorer i relation til skolens strukturelle og miljømæssige rammer, som en determinerende faktor for den enkeltes oplevelse af trivsel på et mikroniveau. Skolen er for børn og unge et gennemgående socialt miljø i store dele af livet, hvorfor skolen som kontekst bliver en afgørende ramme for forebyggelse af mistrivsel (Higgen et al., 2022; O'Connor et al., 2018; O'Reilly et al., 2018). Samtidig kan skolens rammer for nogle elever være kilde til bekymring, stress og mistrivsel, hvilket endvidere fremhæver behovet for et forebyggelsesfokus i skolens kontekst. Internationalt set fungerer skolen som en sundhedsfremmende og forebyggende institution pba. et stigende fokus på en tidlig indsats og forebyggelse af sygdom samt forbedring af livskvalitet blandt børn og unge (Pérez-Jorge et al., 2021). Dette har medført flere strukturelle forebyggelsestiltag, hvoraf skolen gennem lovgivningsmæssige rammer og skolereformer har fokus på at forbedre trivslen, samt sikre både den faglige og sociale udvikling af børn og unge i skolemiljøet. I forlængelse heraf anses trivsel og mistrivsel at have stor betydning for barnets udvikling, herunder også den skolefaglige udvikling, hvor elever, der trives, har et højere fagligt niveau (Keilow et al., 2014; Liu et al., 2015). Skolens uddannelsesmæssige udgangspunkt skal således medtænkes i forebyggelse af mistrivsel som et naturligt miljø, der muliggør personlig frihed og tryghed, samtidig med at der er fokus på hvilke begrænsninger, det medfører (O'Reilly et al., 2018). Der er flere incitament for, at skolen får et ansvar i forebyggelsen af mistrivsel, blandt børn og unge (J. K. Anderson et al., 2019), hvorfor betydningen af de strukturelle og miljømæssige rammer i skolen bør tillægges en større betydning. På et strukturelt niveau i den danske folkeskole foreligger der en skolereform, hvor markante ændringer for skolens rammer fremgik i en revidering i 2014, hvor flere lovændringer blev foretaget i folkeskoleloven (Børne- og undervisningsministeriet, 2014). Nogle af de mest centrale lovændringer omhandler undervisningsmiljø, at sikre faglig udvikling blandt elever, sikre kompetencemæssigt løft af undervisere samt andet personale på skolerne (Børne- og undervisningsministeriet, 2014). I skolereformen kommer præstationssamfundet til udtryk på flere måder, idet den i høj grad

omhandler at styrke elevernes faglige præstation, foruden selve organiseringen af undervisningen samt undervisningsmiljøet. Herudover fordrer reformen, at folkeskolen skal fungere som en trivselsfremmende institution, hvormed trivsel ligeledes er kommet på den politiske dagsorden i Danmark. I den forbindelse har undervisningsmiljøet vist sig at have en særlig betydning for elevernes trivsel i skolen, idet folkeskolereformen har medført, en lovpligtig *undervisningsmiljøvurdering* hvert 3. år (Børne- og undervisningsministeriet, 2017). Undervisningsmiljøvurderingen skal beskrive den enkelte skoles undervisningsmiljø og eventuelle udfordringer, hvor der ved problemer skal foreligge en konkret handlingsplan for udbedringer heraf. Lovgivningen er således handlingsbaseret og kan dermed have en direkte indflydelse på forebyggelsen af mistrivsel i skolen.

En amerikansk tværsnitsundersøgelse (2008) fremhæver i den forbindelse, at skolens fysiske og strukturelle rammer har betydning for undervisningsmiljøet på skolen og elevernes trivsel samt faglige læring (Koth et al., 2008). Samtidig kan forskellige aspekter ved skoleledelsen påvirke undervisningsmiljøet (Liu et al., 2015). Skoleledelsens samarbejde med lærerne ses sammenhængende med trivsel blandt eleverne (Butler et al., 2010; Liu et al., 2015). Således kan et godt samarbejde mellem lærerne og ledelsen have en positiv effekt på kvaliteten af undervisningsmiljøet og dermed også elevernes trivsel. Det kan hermed udledes, at ledelsen, foruden at have en støttende funktion, har betydning for, hvordan lærerne agerer som aktører i skolen i den forebyggende og sundhedsfremmende kontekst. I et britisk review af internationale skolebaserede indsatser har målrettede, universelle indsatser i skolens kontekst vist sig at have en effekt på mistrivsel (O'Reilly et al., 2018). Universelle indsatser skal forstås som indsatser, der involverer flere forskellige aktører i undervisningsmiljøet, såsom elever, familier og personale (Higgen et al., 2022; O'Connor et al., 2018), som ligeledes adresserer den indflydelse lokale og regeringsbaserede politikker har (O'Reilly et al., 2018). Således kan det fremanalyseres, at der ses et øget behov for indsatser, der foruden at have fokus på de strukturelle rammer involverer aktører på flere niveauer i forebyggelsen af mistrivsel i skolens kontekst. Sådanne indsatser kan have en betydningsfuld indflydelse på børn og unges trivsel i skolen som en social kontekst.

2.5.2 Sociale relationers betydning for trivsel

I forlængelse af de strukturelle og miljømæssige determinanternes betydning på et makroniveau forekommer der et behov for at se nærmere på, hvordan de sociale omgivelser på et mesoniveau determinerer børn og unges trivsel. Dermed vil der i det følgende belyses, hvilken betydning

forældre og lærere har som ressourcepersoner, og hvordan relationen herimellem kan udgøre en central rolle i forebyggelsen af mistrivsel.

I takt med den samfundsmæssige udvikling ses der i forskningen et ændret syn på, hvordan sociale relationer anses som væsentlig determinant for sundhed (Alegría et al., 2018; Dahlgren & Whitehead, 2021), som ligeledes udspringer af en biopsykosocial tilgang. Forskning understreger vigtigheden af social støtte fra sociale relationer, da det har betydning for det fysiske og mentale helbred (Alegría et al., 2018; Han & Lee, 2015; Thoits, 2011). Her nævner Thoits (2011), at særligt en manglende social støtte fra de sociale relationer kan have indflydelse på en øget dødelighed. Sociale relationer kan heraf ses som en determinant af betydning for børn og unges trivsel, hvor det særligt er den sociale støtte i de sociale relationer, der fremhæves som vigtig. Ifølge epidemiologien Lisa Berkman (2000) kan et socialt netværk bidrage til den enkeltes liv med social indflydelse, hertil social støtte og socialt engagement. Sociale relationer kan anskues ud fra strukturelle kendetegn (*formen af sociale netværk*) og funktionelle kendetegn (*funktionen af sociale netværk*) (Berkman et al., 2000). Heraf har formen samt funktionen af de sociale relationer indvirkning på, hvordan den enkelte oplever, at de sociale relationer påvirker deres sundhed. Forældre og lærere kan antages at være væsentlige ressourcepersoner, der også får betydning for børn og unges trivsel i folkeskolen. Her skal lærere og forældre ses som et socialt netværk, der bidrager til social støtte og engagement eller modsat, i relationen til børn og unge. Det underbygges i et litteraturreview af Han et al. (2018) som fremhæver, at familien udgør en essentiel social kontekst som kilde til at opnå forskellige former for social støtte, herunder følelsesmæssig og materiel støtte (Han & Lee, 2015). Familien bliver derfor en af de nære, samt vigtige sociale relationer, som i høj grad har indvirkning på børn og unges helbred samt trivsel.

Herudover fremhæver McPherson et al. (2014), at en positiv relation mellem børn og lærere i folkeskolen udgør en beskyttende effekt mod udvikling af mistrivsel hos børn og unge (McPherson et al., 2014). I relation hertil udgør en positiv relation en fremmende effekt på trivsel, idet relationen til lærerne bliver en ressource, som har stor betydning for at opsøge hjælp og støtte ved behov. Modsat ses det at opleve negative sociale relationer, præget af konflikter, bekymring og et højt forventningspres at være associeret med en øget risiko for at udvikle helbredsproblemer (Lund, 2020; Thoits, 2011). Dermed er negative sociale relationer og manglende social støtte, fra bl.a. forældre og lærere, forbundet med en øget risiko for udviklingsmæssige konsekvenser, hvorfor de manglende ressourcer udgør en risikofaktor for

mistrivsel. En manglende social støtte udgør samtidig en risiko for ikke at inddrage netværkets ressourcer, hvorfor der kan opstå et behov for, at børn og unge kan trække på de betydningsfulde ressourcepersoner. De sociale relationer udgør dermed en betydning for børn og unges trivsel, da sociale relationer bliver en fremmede faktor, såvel som en risikofaktor for helbredet afhængig af den meningsfuldhed, de sociale relationer har for den enkelte. Her understreger McPherson et al. (2014), at folkeskolen skal ses som en fællesskabsarena repræsenteret ved en forbindelse mellem familie og samfund, hvor sociale netværk skabes. Derudover får denne fællesskabsarena betydning for, at familie og samfund bedre kan indgå i dialog omkring børn og unges trivsel (McPherson et al., 2014; Thoits, 2011). Anden forskning peger samtidig på rationalet for at udvikle samt styrke samarbejdet mellem forældre og lærerne i forebyggelsen af børn og unges mistrivsel (Garbacz et al., 2021; Smith et al., 2020). Det tyder på, at forældre og lærere som sociale relationer får betydning i forebyggelsesarbejdet målrettet den øgede mistrivsel blandt børn og unge. Heraf giver det anledning til at se nærmere på, hvordan relationen mellem lærer og forældre kan skabe rationale for en øget målrettethed i forhold til børn og unge, som mistrives i skolens kontekst.

2.6 Den trivselsfremmende indsats

I forlængelse af problematiseringen af, at der eksisterer et folkesundhedsmæssigt problem i den øgede forekomst af mistrivsel blandt børn og unge, er der opstået et øget behov for målrettede forebyggende indsatser. Der er i specialet blevet afholdt et vidensgenererende møde med hhv. forsknings- og konsulentenheden DEFACTUM, samt et interview med projektleder for indsatsen "*Den trivselsfremmende indsats*" i SIND Rådgivning. Med afsæt i interviewet vil "*Den trivselsfremmende*" indsats beskrives som den sociale kontekst for specialet. Efterfølgende vil indsatsens opbygning samt fokus i specialet kortlægges i en simpel logisk model.

"*Den trivselsfremmende indsats*" er opstået pba. et behov for samarbejde mellem kommune og civilsamfundet, ift. en mangel på skoletilbud målrettet elever, der mistrives, hvor der samtidig forekommer fraværsproblematikker. Da fravær udgør et symptom på mistrivsel, og er forbundet med flere risikofaktorer, heraf frafald i uddannelsessystemet (Kearney, 2008; Lomholt et al., 2022), bliver det ligeledes et af fokuspunkterne for "*Den trivselsfremmende indsats*". Det vil sige, at der er behov for en målrettet og fælles koordineret indsats, som både omfatter udsatte elever og familier samt samarbejdet med to folkeskoler, som er byskoler. Organiseringen af "*Den trivselsfremmende indsats*" er tredelt og dækker over ungegrupper,

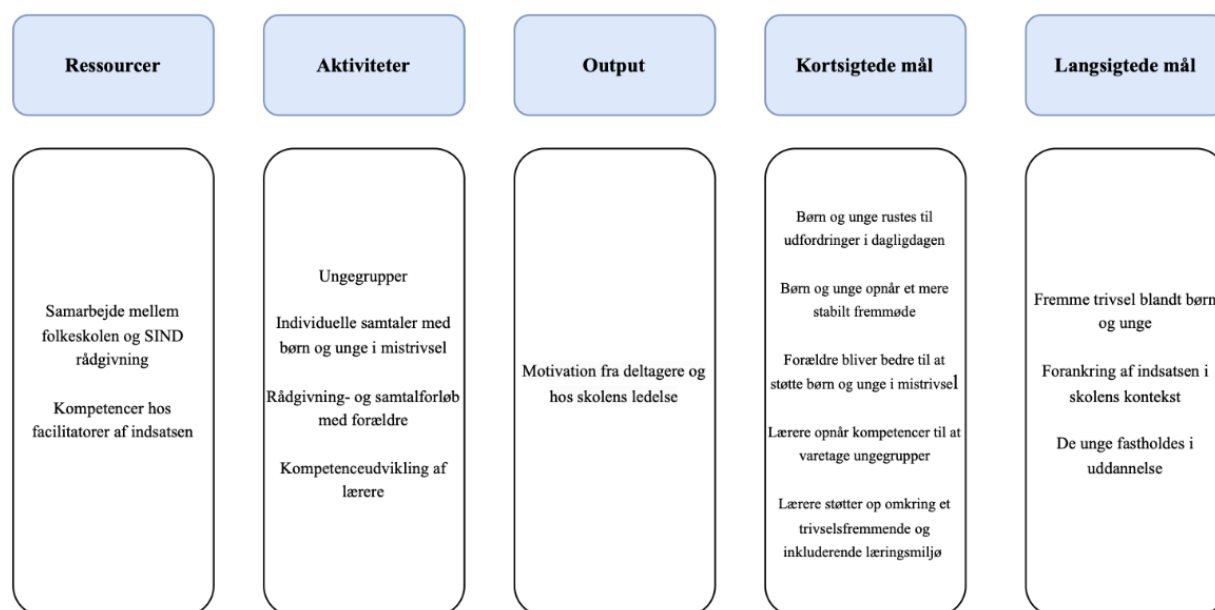
samtaleforløb med forældre og rådgivning og faglig sparring med lærere i folkeskolen. Det overordnede formål med indsatsen er at forebygge mistrivsel blandt udsatte børn og unge. Kerneindsatsen er samtalebaserede ungegrupper, faciliteret af erfarne psykologer fra SIND rådgivning med formålet om at fremme trivsel blandt særligt udskolingselever. Herudover ønsker indsatsen at bidrage til, at børn og unge har mindre skolefravær og er læringsparate, hvormed de samtidig kvalificerer sig til en ungdomsuddannelse fremadrettet. Samtaleforløb med forældrene har til formål at vejlede og rådgive forældre til at kunne fremme og støtte de børn og unge, der oplever at mistrives. Slutvis udgør indsatsen et samarbejde mellem psykologer og lærere på de to byskoler, hvor formålet er at skabe en fælles bevidsthed omkring børn og unges mistrivsel. Formålet er at rådgive lærerne i deres rolle til at optimere det trivselsfremmende og inkluderende undervisningsmiljø i folkeskolen. Efter endt pilotprojektperiode (2 år) af indsatsen er målet, at udvalgte lærere fremadrettet skal tilrettelægge samt facilitere ungegrupperne og forældrerådgivningen, hvorfor indsatsen forventes at blive implementeret som et fast tilbud på skolerne.

2.6.1 Logisk model over indsatsen

I forlængelse af beskrivelsen af “*Den trivselsfremmende indsats*” vil denne kortlægges i en simpel logisk model inspireret af W. K. Kellogg Foundation (Kellogg, 2004; Rogers, 2008) for at illustrere, visualisere og forstå indsatsens indhold. Med udgangspunkt i interviewet med projektlederen for indsatsen opstilles en logisk model, som samtidig skal bidrage til at klarlægge specialets fokus på indsatsens indhold.

Jf. Den logiske model i *model 1* kortlægges “*Den trivselsfremmende indsats*”, med formål om at fremvise, hvordan udvalgte *ressourcer* er nødvendige for, at *aktiviteterne* i indsatsen kan føre til bestemte *outcomes* (Terkildsen Maindal & Overgaard, 2022). I relation til indsatsen forekommer samarbejdet mellem skole og SIND Rådgivning som en ressource for, at aktiviteterne kan udføres i den sociale kontekst. Derudover udgør output de kontekstuelle betingelser, der må være til stede, før aktiviteterne kan lede til de utilsigtede outcomes. Her kan motivationen hos indsatsens interessenter have betydning for udfaldet. Denne motivation ses som en kontekstuel betingelse af betydning hos både ledelsen, lærere, elever samt indsatsens facilitatorer for at opnå indsatsens kortsigtede og langsigtede mål.

Model 1: Logisk model over “Den trivselsfremmende indsats”. Inspireret af W. K. Kellogg Foundation (2004)



I nyere interventionsforskning fremskriver Skivington et al. (2021) en bredere forståelse af kompleksiteten forbundet med interventioner, hvoraf det i høj grad afhænger af de involverede interessenter og deres interaktion. Dermed udspringer kompleksiteten i en intervention ligeledes af, hvor dynamisk den forekommer at være (Skivington et al., 2021). Indsatsen “*Den trivselsfremmende indsats*” forekommer dynamisk i den forstand, at den vedrører flere involverede interessenter og deres indvirkning på trivsel. Samtidig udspiller indsatsen sig i konteksten *folkeskolen*, som vedrører en interaktion mellem *hjem* og *skole*. Ifølge Hanne Krogstrup kendetegnes et komplekst problem ved at være et problem i konstant forandring, hvor behovet for løsning kræver en kompleks intervention, som er social samt kontekstafhængig (Krogstrup, 2016). Børn og unges mistrivsel anses for at være et socialt problem, som forekommer komplekst, idet der forventes forskellige udfald afhængig af interessenternes interaktion i en dynamisk og social foranderlig kontekst.

Forskning fremhæver, at der er behov for skolebaserede indsatser med et større fokus på forbindelsen mellem skole-hjem, pba. af den stigende mistrivsel blandt børn og unge (O’Connor et al., 2018; Smith et al., 2020). Særligt fremhæves det, at både lærere og forældre ses som betydningsfulde sociale relationer, i forebyggelse af mistrivsel blandt børn og unge (O’Connor et al., 2018). Heraf opstår der et behov for at se nærmere på, hvilken betydning forældre og læreres indbyrdes relation og samarbejde har i skolebaserede interventioner og

hvordan denne har betydning for effekten heraf. Kerneindsatsen i indsatsen er ungegrupperne, hvorimod fokus for specialet tager afsæt i det videnshul, der er relateret til forældre- og læreres betydning i arbejdet med trivslen, og hvordan denne viden kan bidrage til forandring i form af en videreudvikling af *“Den trivselsfremmende indsats”*.

2.6.2 *“Den trivselsfremmende indsats” som en forebyggende indsats*

Pba. kortlægningen af *“Den trivselsfremmende indsats”* samt den kompleksitet, der er forbundet med indsatsen, forekommer der et behov for at klarlægge, hvilken forebyggelsesstrategi der anvendes. I relation til videreudviklingen af indsatsen ønskes det derfor at opnå en dybere forståelse af, hvilken forebyggelsesstrategi, der anses for at være mest anvendelig ift. at fremme trivsel blandt børn og unge i skolens kontekst.

Overordnet set kan forebyggelse forstås som politikker og tiltag med det formål at reducere forekomsten af sygdom og tidlig død (Vallgård et al., 2014). *“Den trivselsfremmende indsats”* har til formål at forebygge mistrivsel blandt børn og unge på to byskoler, som foregår gennem tre indsatsområder, hvoraf fokus er at ruste forældre og lærere til at håndtere mistrivsel blandt børn og unge. I specialet er udgangspunktet for et forandringspotentiale ikke udelukkende relateret til indsatsens indsatsområder, da fokus i højere grad går på, hvordan de sociale relationer, der omgiver børn og unge, har betydning i forebyggelsen af deres mistrivsel. Derimod bliver fokus nærmere, hvordan forældre og lærere får betydning som ressourcepersoner i folkeskolen. Dermed kan *“Den trivselsfremmende indsats”* kendetegnes som værende et forebyggende tiltag, som udfolder sig i folkeskolen.

Forebyggelse som begreb kan opdeles i en tredeling, som udgør en *primær, sekundær og tertiær* forebyggelse, hvor primær- og sekundær forebyggelse handler om at forhindre samt forebygge, at sygdom opstår eller udvikler sig, hvorimod tertiær forebyggelse er rettet mod at forhindre, at tilbagefald af sygdom opstår (Tønnesen et al., 2005; Vallgård et al., 2014). I relation til *“Den trivselsfremmende indsats”* udgør indsatsen en primær- og sekundær forebyggelse, idet denne har til formål at forhindre at mistrivsel opstår, ved at implementere ungegrupperne og individuelle rådgivningssamtaler med forældrene på folkeskolerne. Derudover skal rådgivning og faglig sparring med lærerne primært forebygge at mistrivsel opstår og samtidig forhindre, at den eksisterende mistrivsel sekundært udvikler sig yderligere i skolen. Forebyggelse kan endvidere inddeles i to typer af forebyggelsesstrategier i interventionsarbejdet, som relaterer sig til udformningen i praksis. Her eksisterer der en *indvidororienteret forebyggelse* og en *strukturel forebyggelse*. En indvidororienteret forebyggelse er kendetegnet som tiltag rettet mod

det enkelte individ, hvorimod en strukturel forebyggelse omhandler rammerne, som tilpasses for at gøre det sundere valg nemmere for den enkelte borger (Tønnesen et al., 2005; Vallgård et al., 2014). En individorienteret tilgang til forebyggelse risikerer at placere ansvaret hos den enkelte selv, hvormed strategien kan medføre utilsigtede konsekvenser (Lupton, 1993; Merton, 1936). Dette kan ses, idet fokus i denne strategi i høj grad er centreret omkring individets ressourcer og sundhedsadfærd, som således har fokus på, at en bestemt adfærd er årsag til problemet (Vallgård et al., 2014). Herudover kan det udledes, at det kræver at den enkelte har de nødvendige ressourcer til at handle på problemet, hvorfor en sådan strategi kan risikere at være ekskluderende overfor andre relevante faktoreres betydning. Mistrivsel skal altså ikke udelukkende betragtes som et problem, hvor pilen peger mod børn, unge og familien som et individorienteret problem, men derimod som en reaktion på de rammer samfundet udgør i folkeskolen. Herudfra kan den strukturelle forebyggelsesstrategi ses nødvendig at inddrage i interventionsarbejdet, da denne retter sig mod forandring af omgivelserne, hvormed den enkelte bliver mindre eksponeret for risikofaktorer (Vallgård et al., 2014). Der tages derfor højde for, at børn og unge har forskellige livsbetingelser og forskellige forudsætninger for at handle.

Da "*Den trivselsfremmende indsats*" udgør en tredelt indsats, er der taget forskellige forebyggelsesstrategier i brug, herunder både den individorienterede og strukturelle forebyggelse. Ungegrupperne og de individuelle samtaler retter sig mod enkelte børn og unge samt forældre, og kan dermed fremstå som en individorienteret forebyggelsesstrategi. Derimod er rådgivning og faglig sparring til lærerne på folkeskolerne med til at skabe et støttende og inkluderende undervisningsmiljø for alle børn og unge i folkeskolen, hvorfor det kan argumenteres for at udgøre en strukturel forebyggelsesstrategi. Da denne forebyggelsesstrategi i højere grad retter sig mod strukturelle og miljømæssige rammer, kan dette sidestilles med de mange faktorer, der omgiver børn og unge i folkeskolen.

3.0 Afgrænsning

Den overordnede samfundsudvikling indeholder centrale forandringsprocesser, hvor individualisering er en af disse. Gennem individualiseringen, tillægges den enkelte et større ansvar gennem flere valg relateret til det levede liv. Dette afspejler sig ligeledes gennem en samfundsudvikling, hvor der eksisterer en nyere modernitetsforståelse. Individualiseringen sætter endvidere sit præg gennem forståelsen af en institutionel individualisering, hvorefter der udspringer en nyere optik omkring præstationssamfundet. Folkeskolen som kontekst bærer på flere kulturelle normer, hvorefter der gennem rapporteringer fra 6. og 9. klassens elever ses en tendens til et øget forventningspres, der er forbundet med skolens forventninger til præstation, hvorefter mistrivsel opstår. I takt med den stigende prævalens af mistrivsel blandt udskolings elever, skal mistrivsel ses forbundet med flere helbredsmæssige risici, heraf fysiske, psykiske og sociale risici. Tilsammen udgør disse et folkesundhedsmæssigt problem. Trivsel skal anses som en flerdimensionel betegnelse, hvorefter børn og unges trivsel i høj grad skal ses i relation til en biopsykosocial tilgang, hvorfor forebyggelsesstrategien rettet mod mistrivslen bør forekomme mere strukturel. Gennem en socioøkologisk tænkning udgør de sociale relationer en determinant for børn og unges trivsel i folkeskolen som kontekst, hvorfor det i særlig grad vedrører forældre og lærere. Sociale relationer kan bidrage med en støttefunktion i den skolemæssige kontekst, hvor målrettede, skolebaserede indsatser skaber forandring mhp. trivselsfremme. I relation til "*Den trivselsfremmende indsats*" tages der udgangspunkt i, hvordan de sociale relationer, forældre og lærere, kan udgøre et forandringspotentiale i forebyggelsen af børn og unges mistrivsel.

4.0 Overordnede problemformulering:

Hvordan kan forebyggende interventioner i folkeskolen fremme trivsel blandt børn og unge i folkeskolen, og hvilken særlig betydning har involvering af forældre og lærere?

Undersøgelsesspørgsmål til litteraturstudiet:

Hvilke kontekstuelle betingelser, mekanismer og udfald viser sig i skolebaserede interventioner/indsatser rettet mod børn og unges mistrivsel?

Undersøgelsesspørgsmål til den kvalitative empiriske undersøgelse:

Hvordan oplever lærerne, at deres støttefunktion har betydning for elevernes trivsel i skolens kontekst og hvordan har deres rolle betydning i relation til "Den trivselsfremmende indsats"?

4.1 Problembearbejdning

Til besvarelse af den overordnede problemformulering, vil der indhentes viden gennem specialets problemanalyse, et litteraturstudie og en kvalitativ empirisk undersøgelse bestående af individuelle interviews. I specialet er der, gennem en systematisk litteratursøgning, udarbejdet et litteraturstudie omhandlende skolebaserede interventioner/indsatser rettet mod at fremme børn og unges trivsel. Samtidig undersøges det, hvilke kontekstuelle betingelser, der har betydning for aktiveringen af både hæmmende og fremmende generative mekanismer i skolens kontekst. Disse mekanismer er af interesse, idet de har betydning for, hvilke tilsigtede og utilsigtede outcomes, interventionerne/indsatserne har i den aktuelle kontekst. Denne viden fra litteraturstudiet benyttes til at udarbejde en initierende programteori for indsatsen, hvor konteksten for skolebaserede interventioner/indsatser, generative mekanismer og outcome af interventionerne/indsatse, er beskrevet som CMO-konfigurationer.

Efterfølgende vil litteraturstudiets fund, som den initierende programteori udgør, afprøves i specialets *kvalitative empiriske interviewundersøgelse* sammenholdt med teoretisk viden, den forudgående problemanalyse og interviewet med projektleder af indsatsen “*Den trivselsfremmende indsats*”. Således udgør specialets interviewundersøgelse med udvalgte lærere på to østjyske skoler, empiri til en raffinering af den initierende programteori. Formålet med den kvalitative undersøgelse er at opnå indsigt i lærernes oplevelse med at støtte udskolingselevs trivsel og særligt at undersøge, hvilken betydning lærerne har i indsatsen “*Den trivselsfremmende indsats*”. Gennem en tematisk analysestrategi fremanalyseres centrale kontekster, mekanismer og outcomes, som sammenkædes i CMO-konfigurationer, der repræsenterer et forandringspotentiale, hvor de mest centrale præsenteres i en raffineret programteori. Denne programteori udgør dermed specialets videreudvikling af indsatsen “*Den trivselsfremmende indsats*”.

5.0 Videnskabsteoretisk positionering

Specialet positionerer sig indenfor kritisk realisme som videnskabsteori. Ifølge Roy Bhaskar (2008) bygger kritisk realisme på en antagelse om, at der eksisterer en virkelighed, uafhængigt af vores observationer og viden om denne. Samtidig betragtes viden som socialt konstrueret, idet den videnskabelige viden om fænomener bliver betragtet som et socialt produkt (Bhaskar, 2008; Buch-Hansen & Nielsen, 2012). Således gør Bhaskar (2008) opgør med den kontrast, der ofte ses forbundet med det objektivt målbare og subjektivt oplevede.

Ifølge kritiske realister, differentierer opfattelsen af verdenen sig på tværs af to dimensioner: Den *transitive* og *intransitive dimension* (Bhaskar, 2008; Buch-Hansen & Nielsen, 2012). Den transitive dimension, det epistemologiske afsæt, omfatter viden om virkeligheden, som er produceret gennem menneskers konceptualiseringer af virkeligheden, såsom brugen af teorier, begreber og hypoteser (Buch-Hansen & Nielsen, 2012). Ontologien indenfor kritisk realisme kommer til udtryk gennem den intransitive dimension, hvor viden om verdenen eksisterer uafhængigt af de begreber og den viden, vi erfarer omkring den (Bhaskar, 2008; Buch-Hansen & Nielsen, 2012). Ifølge kritisk realisme, består virkeligheden af forskellige lag, som skal undersøges nærmere, for at få viden om bagvedliggende mekanismer og hvilke hændelser de udløser i konteksten (Danermark, 2019). I den intransitive dimension stratificeres virkelighedsforståelsen gennem tre domæner, *det faktiske, empiriske og dybe domæne*. Det faktiske domæne dækker over de allerede eksisterende begivenheder samt fænomener, som finder sted uafhængigt af, om de bliver erfaret eller ej, mens det empiriske domæne dækker over den enkeltes oplevede observationer og erfaringer (Buch-Hansen & Nielsen, 2012). Det dybe domæne udgør de underliggende generative mekanismer, der ikke er direkte observerbare, men som forårsager fænomener og begivenheder, der optræder på det faktiske domæne (Buch-Hansen & Nielsen, 2012). Kritisk realisme er således anvendelig i afdækningen af kontekstuel kausalitet, hvor et samspil imellem kontekstuelle betingelser samt strukturelle kræfter, får betydning for hvilke forskellige generative mekanismer der aktiveres/udløses (Danermark, 2019). Det er disse generative mekanismer, der er interesse for i specialets anvendelse af kritisk realisme, idet de har betydning for, hvordan "*Den trivselsfremmende indsats*" virker i den aktuelle skolemæssige kontekst. Herunder ses 2n model over de forskellige domæner og hvordan de anvendes i specialet, til at opnå viden om de generative mekanismer på det dybe domæne, *model 2*.

Model 2: Oversigt over domænerne i kritisk realisme tilpasset specialet

Det faktiske domæne	Direkte og indirekte oplevelser; vores erfarede virkelighed omkring hvad der foregår i skolen
Det empiriske domæne	Faktuelle forhold; <i>Den trivselsfremmende indsats</i> i skolen
Det dybe domæne	<i>De ikke observerbare strukturer</i> Hvordan har indsatsen, i skolen som kontekst betydning for, hvordan det er muligt at forebygge mistrivsel?

I specialet er formålet med den kritisk realistiske position således, at anvendelsen afspejler sig i den metodiske fremgangsmåde, hvormed det bliver muligt at identificere underliggende generative mekanismer. Herunder hvordan de virker og under hvilke betingelser. Som kontekstuel betingelse i specialets indsats, kan skolerne have indflydelse på, hvilke generative mekanismer der udløses på det faktiske domæne. Mekanismerne skal ses som produktive, da de får hændelser til at optræde inden for en bestemt kontekstuel betingelse, og derfor ikke er direkte observerbare. Endog, kommer mekanismer til udtryk i konteksterne, hvorfor de optræder som virkelige, der samtidig kan have konsekvenser rent empirisk. Det empiriske domæne i relation til indsatsen, består af de erfaringer og observationer, som forekommer pba. aktiviteterne i "*Den trivselsfremmende indsats*". Det er pba. disse erfaringer og observationer, der tilegnes viden om de generative mekanismer på det dybe domæne i specialet. Her er det nødvendigt at anvende programteorier/CMO-konfigurationer som konceptualiseringer af virkeligheden, til at få kendskab til denne viden, ved at forstå at hændelser sker og hvordan de generative mekanismer har betydning for udfaldet. Mekanismer kan derfor identificeres og begrebsliggøres i en analyse.

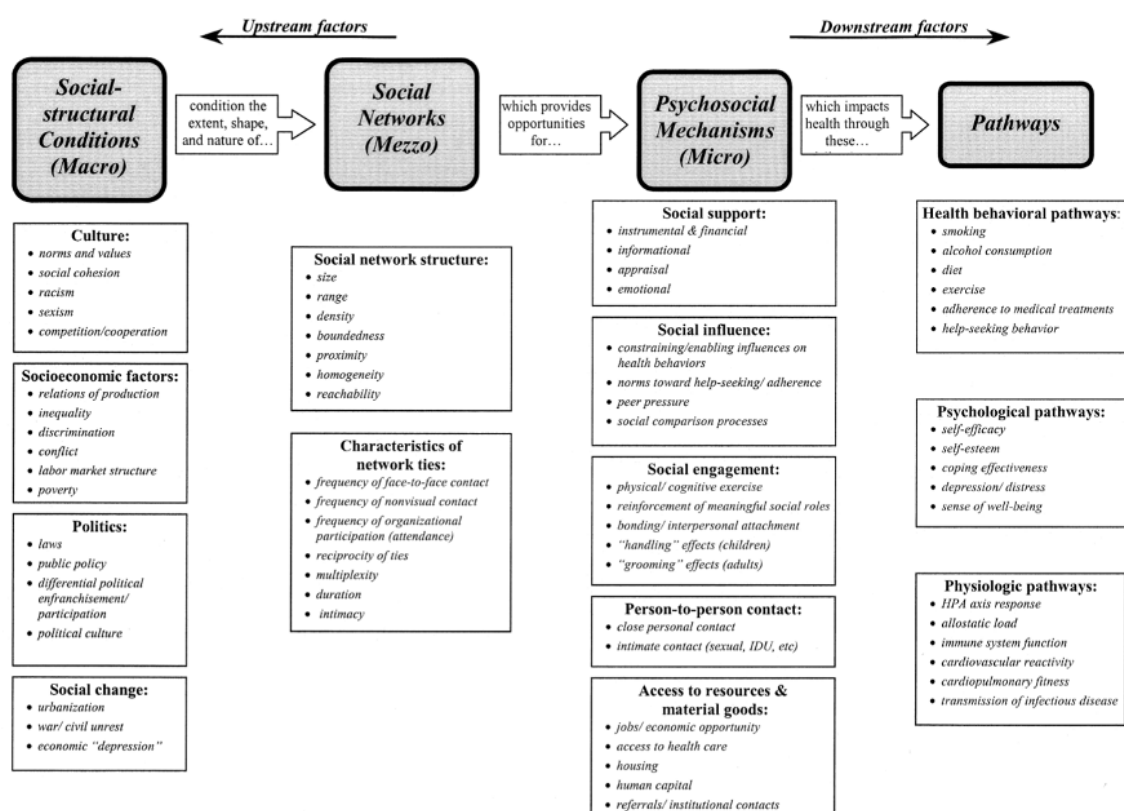
Derudover kan de generative mekanismer påvirke hinanden indbyrdes, både i en hæmmende og fremmende forstand, hvilket samtidig får betydning for outcome, herunder om det fremstår tilsigtet eller utilsigtet (Dalkin et al., 2015; Danermark, 2019; Pawson & Tilley, 1997). Der kan være mange generative mekanismer, som er særligt virksomme, på samme tid på de to byskoler, hvor indsatsen er iværksat, hvormed det kan antages at det forekommer komplekst at begrebsliggøre disse. Epistemologisk tager kritisk realisme højde for, at viden er fejlbarlig og historisk betinget (Danermark, 2019), hvorfor der er risiko for at fejle i den videnskabelige fremlægning af virkelighedens mange lag samt kompleksitet. Dette kan ses som et argument,

for at se nærmere på, hvad der er særligt betydende i den skolemæssige kontekst, samt hvordan der forekommer dybereliggende generative mekanismer, som udløser en bestemt virkning af "*Den trivselsfremmende indsats*". Heriblandt ved at undersøge, hvordan særligt de sociale relationer i en skolemæssig kontekst, får betydning for trivselsfremme blandt børn og unge.

6.0 teoretisk referenceramme

Ifølge Berkman et al. (2000) er den mest centrale antagelse ved det sociale netværk den støttefunktion, det leverer, hvilket har en indflydelse på den enkeltes fysiske og mentale sundhedstilstand. Berkman et al. (2000) præsenterer en konceptuel model, der illustrerer, hvordan sociale netværk influerer og er tæt forbundne på flere niveauer med den enkeltes sundhed, som vil præsenteres i det følgende, *model 3*.

Model 3: Konceptuel model af Berkman et al. (2000)



6.1 Upstream factors (makro- og mesofaktorer)

For at forstå betydningen af det sociale netværk er det nødvendigt, jf. den konceptuelle model af Berkman et al. (2000), at betragte *upstream factors*, som tager afsæt i en grundtanke om en social kontekst (Berkman et al., 2000). Det særligt kendetegnende for upstream factors, er, at de er kendetegnet ved at inddrage *makrofaktorer* og *mesofaktorer*, som er indbyrdes relaterede. Makrofaktorerne vedrører de sociale samt strukturelle forhold, der tilsammen skaber rammerne omkring de sociale netværk, som de former sig efter. Mesofaktorerne dækker over strukturen på de sociale netværk, og relaterer sig til, hvordan de sociale netværk karakteriseres, og

hvordan de bidrager til den enkelte. Berkman et al. (2000) peger på, at der forekommer en nødvendighed i at bevare et blik på de sociale netværk, som særligt indlejret i større sociale og kulturelle kontekster, som i et omfang vil have betydning for at forme strukturen på de netværk, som etableres (Berkman et al., 2000). Det taler dermed for at betragte en skolemæssig kontekst, da denne fremstår som en social og dynamisk kontekst, som dækker over relationer og interaktioner, som krydser skole og hjem. Med afsæt i Berkman et al. (2000) fremstår skolen som en kulturel kontekst, der er betinget af politikker og reformer af betydning for skolens rammer.

6.2 Downstream factors (mikrofaktorer og adfærdsmæssige reaktioner)

Ved at kigge nærmere ned i de såkaldte *downstream factors* bliver disse betydende for, hvordan det er muligt at forstå den indflydelse samt funktion, som det sociale netværk har i en social samt interpersonel adfærd (Berkman et al., 2000). Jf. den konceptuelle *model 3*, influerer det sociale netværk på sundheden, hvilket gennem sammenkædninger forbinder *mikrofaktorer* med en række *pathways*. Mikrofaktorerne udgør funktionen af det sociale netværk som: Social støtte, social indflydelse, socialt engagement samt tilknytning og adgang til ressourcer og materielle goder (Berkman et al., 2000). De såkaldte *pathways* dækker over den adfærdsmæssige proces, som bliver den aktuelle sundhedstilstand. Hermed bliver mikrofaktorerne indvirkende på de adfærdsmæssige reaktioner, hvorfor mikrofaktorerne determinerer på den enkeltes sundhedsadfærd, idet den både påvirker den enkeltes psykologiske- og fysiologiske sundhedstilstand (Berkman et al., 2000). Særligt for den psykologiske sundhedstilstand, illustrerer Berkman et al. (2000) jf. *model 3*, hvordan mikrofaktorer, heraf funktionen af de sociale relationer i en social og kulturel kontekst, har betydning for, hvordan børn og unge opnår følelsen af trivsel. Ved at sammenkæde de sociale relationer (makro), er det muligt at opnå en forståelse for, hvordan samfundets strukturer influerer på kontekster, heraf skolerne, som en social og kulturel kontekst. Skolen som kontekst får dermed betydning for, hvordan rammerne former relationerne til resourcepersoner (meso), hvilket betinger funktionen af relationerne (mikro) og den indflydelse det har på børn og unges trivsel.

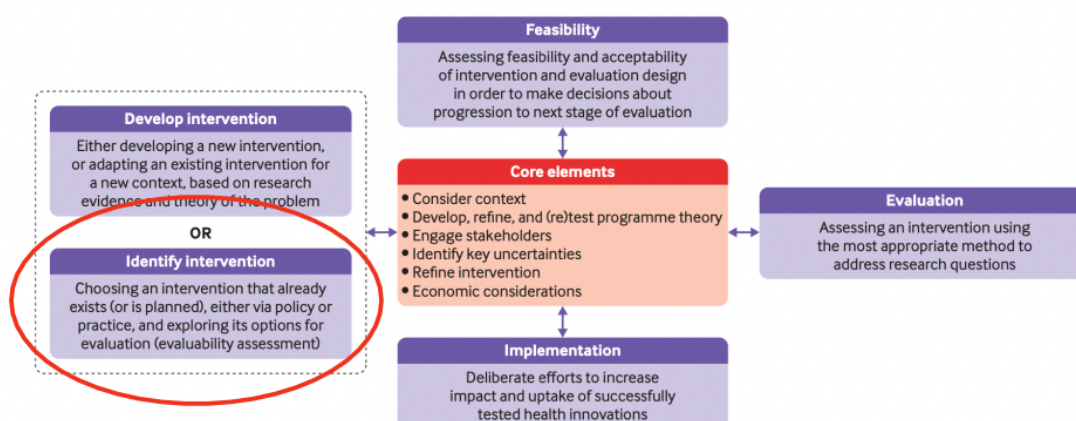
7.0 Metode

Det følgende afsnit præsenteres specialets metodiske tilgang, med det overordnede formål at tydeliggøre hvordan metodiske til- og fravalg har været styrende for at kunne besvare opgavens problemformulering. Da specialet anvender et kritisk realistisk afsæt, vil dette særligt udtrykkes gennem de metodiske overvejelser, der ligger forud for den viden der søges omkring forebyggende, skolebaserede indsatsers virkning. Derudover undersøges det, hvordan lærernes trivselsfremmende rolle har betydning for virkningen af “*Den trivselsfremmende indsats*” på de to byskoler.

7.1 MRC framework som ramme for indsatsen

I specialet forekommer *The Medical Research Council’s Framework* (MRC) fra 2021, som den overordnede planlægningsmodel for videreudviklingen af “*Den trivselsfremmende indsats*”. Den nyeste reviderede udgave af MRC-modellen udkom i 2021 (Skivington et al., 2021). I arbejdet med komplekse sundhedsinterventioner argumenterer Skivington et al. (2021) for, at der arbejdes med planlægningsmodeller. Som tidligere fremanalyseret, forekommer specialets problemfelt vedr. den stigende mistrivsel i folkeskolerne at være komplekst, og det kræver dermed en kompleks intervention. MRC-modellen består i alt af fire faser, som ses i figur 2, som består af: *udvikling/videreudvikling*, *pilottestning*, *evaluering* og *implementering* (Skivington et al., 2021).

Figur 2: MRC-framework, identity intervention-fase (Skivington et al. 2021)



Fælles for faserne i MRC-modellen er, at de er dynamiske, hvilket betyder, at interventionsarbejdet kan påbegyndes i hvilken som helst fase (O’Cathain et al., 2019;

Skivington et al., 2021). Som jf. i figur 1, ses midterkernen af modellen at indeholde kerneelementerne: *Kontekst, udvikling, raffinering og (re)test af programteori, interessenter, usikkerheder, raffinering af intervention og økonomiske overvejelser* (Skivington et al., 2021). Disse elementer skal kontinuerligt indtænkes i interventionsarbejdet (O’Cathain et al., 2019; Skivington et al., 2021), da de kan have betydning for videreudviklingen af “*Den trivselsfremmende indsats*”.

I arbejdet med komplekse sundhedsinterventioner ekspliciteres en række antagelser omkring problemets omfang, og hvordan den pågældende sundhedsintervention skaber en tilsigtet forandring (Terkildsen Maindal & Overgaard, 2022). Disse antagelser kan forekomme indirekte i interventionsarbejdet, hvorfor der opstår et behov for at benytte programteorier til at ekspliciterer rationale bag en intervention (O’Cathain et al., 2019; Skivington et al., 2021; Terkildsen Maindal & Overgaard, 2022). I specialet er der benyttet programteorier, som et essentielt kerneelement og værktøj i videreudviklingen af “*Den trivselsfremmende indsats*”. En programteori fremstår todelt, idet den består af en teori om handling og en teori om forandring (Krogstrup, 2016; Terkildsen Maindal & Overgaard, 2022). Med en kritisk realistisk tilgang er viden afsøgt på det dybe domæne, heraf viden om *context, mechanisms og outcome*, der tilsammen sammensættes i kausalitetskæder, såkaldte CMO’er (context, mechanism, outcome). Disse er kendetegnede for CMO-konfigurationer, som sammenkædninger, der siger noget om, hvilke mekanismer der virker under bestemte kontekstuelle betingelser (Dalkin et al., 2015; Pawson & Tilley, 2004). Herunder hvilke tilsigtede og/eller utilsigtede outcomes, de underliggende mekanismer og kontekstuelle betingelser fører med sig og som ses afgørende for de eksplicite antagelser (Buch-Hansen & Nielsen, 2012; Dalkin et al., 2015). CMO’erne kortlægges i en indledende programteori: *En initierende programteori* bestående af viden om context, mechanisms og outcomes, indhentet fra specialets problemanalyse og litteraturstudie. Brugen af programteorier, fremstår som et af kerneelementerne i MRC-frameworket (2021), se ovenstående, *figur 2*, som består af viden om forandring, som processer der skaber/sikrer en videreudvikling med en tilsigtet virkning (O’Cathain et al., 2019; Skivington et al., 2021). Jf. MRC-frameworket, forekommer programteorier som et ideelt værktøj i videreudviklingen af indsatsen i specialet, hvor den bidrager med en eksplicitering af de bagvedliggende antagelser, hvorigennem den tilsigtede virkning, ønskes opnået. Dette kan have betydning for udvælgelsen af dataindsamlingsmetoder som afgørende for, hvordan denne virkning testes. I specialet indhentes empiri gennem dataindsamlingsmetoden *individuelle kvalitative interviews* til at teste de bagvedliggende antagelser for indsatsen, gennem viden fra lærere på de to skoler i den

østjyske kommune. Således fremkommer der ny viden om de underliggende mekanismer med betydning for, hvordan “*Den trivselsfremmende indsats*” virker i den aktuelle kontekst. Denne viden vil danne grundlag for *en raffineret programteori*, hvor det gennem den indhentede empiri, er muligt at udlede nye antagelser, som danner baggrund for de konkrete forslag i videreudviklingen af indsatsen. I indeværende speciale har videreudviklingen af “*Den trivselsfremmende indsats*”, taget afsæt i 6-trinsguiden 6SQuID som køreplan. Trinene vil i det følgende ekspliciteres.

7.2 Videreudvikling (6SQuID)

I indeværende speciale tages der afsæt i sekstrins-guiden 6SQuID af Wight et al. (2015) i videreudviklingen af “*Den trivselsfremmende indsats*”. 6SQuID guiden er en systematisk og evidensbaseret tilgang til udvikling af komplekse interventioner (Wight et al., 2016). Guiden indfanger kompleksiteten, idet den har en socioøkologisk tilgang til de sociale problems multiple årsagsfaktorer på flere niveauer (Wight et al., 2016). Med en analyse af disse årsagsfaktorer bidrager udviklingsguidens viden til programteorien i specialet, herunder hvordan “*Den trivselsfremmende indsats*” kan føre til forandring i den aktuelle kontekst. Guiden er samtidig en supplement til MRC-frameworket, som kan fungere som en udvidet køreplan for selve udviklingsfasen af komplekse interventioner (Terkildsen Maindal & Overgaard, 2022, s. 6; Wight et al., 2016). 6SQuID kan således bidrage med at skabe en mere bæredygtig indsats, hvormed den tilsigtede effekt af at forebygge mistrivsel blandt børn og unge, styrkes. I nedenstående *tabel 1* visualiserer 6SQuID guidens seks faser, som endvidere er sat i relation til specialets opbygning.

Tabel 1: *Faserne i 6SQuID (Wight et al. 2015)*

Faserne i 6SQuID
1. Define and understand the problem and its causes.
2. Clarify which causal or contextual factors are malleable and have greatest scope for change.
3. Identify how to bring about change: The change mechanism.
4. Identify how to deliver change mechanism.
5. Test and refine on small scale.
6. Collect sufficient evidence of effectiveness to justify rigorous evaluation/implementation.

Ud fra ovenstående tabel ekspliciteres det, hvordan 6SQuID kan anvendes til at definere og forstå det sociale problem der interverneres på, ved bl.a. at definere og identificere årsager til problemet, kontekstuelle faktorer, forandringsteori, mekanismer og eksisterende evidens. Tilgangen er således velegnet til at klarlægge de kausale eller kontekstuelle faktorer, der har betydning for den effekt interventionen har, samt hvordan den bidrager til at skabe forandring i konteksten (Skivington et al., 2021; Wight et al., 2016). Alle faserne fremhæver vigtigheden af, at involvere relevante aktører, som dermed fremgår som et dynamisk element, der medtænkes i hele videreudviklingen. *Fase 1* omhandler definitionen af det sociale problem, herunder årsagsfaktorer og omfanget af problemet (Wight et al., 2016). I specialet indebærer denne del en grundig problemanalyse, samt involvering af relevante aktører i indsatsen, for at få klarlagt formålet med indsatsen. *Fase 2* indebærer at klarlægge kausale sammenhænge af betydning for at skabe den tilsigtede virkning af interventionen i den aktuelle kontekst (Wight et al., 2016). De kausale sammenhænge kommer frem i problemanalysen, hvor faktorer af betydning for virkningen af indsatsen i skolens kontekst klarlægges. Her bidrager den socioøkologiske model ligeledes med essentiel viden om de sociale determinanter på flere niveauer (Wight et al., 2016), der har betydning for børn og unges trivsel. Denne tilgang er anvendelig i specialet, da den fordrer en ændring i det sociale miljø i skolens kontekst, hvor interventionen har til hensigt at skabe forandring, ved at fungere som en trivselsfremmende

kontekst. *Fase 3* ønsker at belyse potentielle forbedringspotentialer ved interventionen (Wight et al., 2016). I denne fase bidrager litteraturstudiet og dermed den eksisterende evidens til udarbejdelsen af den initierende programteori, idet den bl.a. bidrager med viden om effekten af sammenlignelige interventioner med "*Den trivselsfremmende indsats*". *Fase 4* dækker over den overordnede udviklingsplan, som skal bidrage til at sikre en succesfuld implementering af interventionen på sigt (Skivington et al., 2021; Wight et al., 2016). Konkret omhandler dette, hvilke foranstaltninger i konteksten, der har betydning for hvordan indsatsen leveres samt inddrages i udviklingsplanen, således at de medtænkes i den kvalitative dataindsamling. Foranstaltningerne relaterer sig til de involverede interessenter, herunder organisatoriske forhold, som har betydning for en succesfuld implementering af indsatsen. Det indebærer hvilke ressourcer der er tilgængelige, for at få klarlagt hvilke rammer og kontekstuelle betingelser, der gør sig gældende i den kontekst, indsatsen skal fungere i. Såsom motivation hos deltagerne samt facilitatorerne af indsatsen, rekruttering af deltagere i indsatsen, tid og ressourcer. *Fase 5* testes interventionens feasibility, hvormed eventuelle ændringer kan foretages (Skivington et al., 2021; Wight et al., 2016). I specialet omhandler denne del den kvalitative dataindsamling, hvor den initierende programteori afprøves og testes via individuelle interview med skolernes lærere, som er en del af indsatsen. Denne fase bidrager således med viden om potentielle usikkerheder og utilsigtede konsekvenser forbundet med indsatsen og skaber derfor et afsæt for sidste fase i 6SQuID guiden. *Fase 6* indebærer at omsætte den eksisterende viden og evidens der foreligger, så denne anvendes til udvikling af den komplekse intervention, mhp. at forbedre interventionen (Wight et al., 2016). I specialets videreudvikling af "*Den trivselsfremmende indsats*" har den fase bidraget til en raffinering af den initierende programteori pba. den kvalitative interviewundersøgelse. Herunder udarbejdelse af konkrete forslag til forandring i indsatsen og en evt. justering af potentielle usikkerheder samt utilsigtede konsekvenser.

7.3 Metode til litteraturstudie

Det overordnede formål med litteraturstudiet, har været at indhente viden om skolebaserede interventioner/indsatser, herunder hvilke betydningsfulde kontekstuelle betingelser, der er gældende i den aktuelle kontekst. Samtidig undersøges det, hvordan betingelserne aktiverer nogle bestemte generative mekanismer, der udløser en bestemt virkning af de skolebaserede indsatser. I det følgende afsnit, præsenteres særligt de metodiske til- og fravalg i relation til den systematiske litteratursøgning.

7.3.1 Indledende søgning

For at klarlægge den allerede eksisterende litteratur i relation til specialets problemfelt, er der foretaget en indledende søgning, der har ledt frem til udarbejdelsen af litteraturstudiet. Søgningen har til formål at identificere relevante søgetermer, som dermed kan anvendes videre i den systematiske litteratursøgning. Indledningsvist er der i den forbindelse blevet udført internetsøgninger, som har bidraget med viden om specialets problemfelt, der dermed har haft et vidensgenererende sigte. Denne strategi har ført til kædesøgninger, som endvidere har bidraget med relevante artikler og litteratur, hvormed problemfeltet er blevet afgrænset, herunder problemanalysen, der har ledt til problemformuleringen. Kædesøgningen er kendetegnet ved, at der findes inspiration gennem referencers referencer (Lund. et al., 2014). Foruden at afdække problemfeltet, har denne strategi således ført til en indsnævring af problemfeltet mhp. en mere systematisk søgestrategi i den videre litteratursøgning.

7.3.2 Anvendte videnskabelige databaser

I specialet er der anvendt flere forskellige videnskabelige databaser, da der ønskes en flervidenskabelig tilgang til besvarelsen af problemformuleringen. Denne tilgang ses i overensstemmelse med, at specialets problemfelt anses som et komplekst socialt problem, der fordrer en flerdimensionel tilgang. Herudfra skal den flervidenskabelige tilgang bidrage med at afsøge det eksisterende vidensgrundlag. De videnskabelige databaser, der er anvendt er: *Embase*, *PubMed*, *PsycInfo* og *ProQuest (sociological abstract)*, se tabel 2 herunder.

Tabel 2: Oversigt over inkluderende databaser

Inkluderende databaser	
Embase	Biomedicinsk og medicinsk forskning (europæisk)
PubMed	Biomedicinsk og sundhedsfaglig forskning (amerikansk)
PsycInfo	Psykologisk og sociologisk forskning
ProQuest: Sociological abstract	Sociologisk og samfundsvidenskabelig forskning

Databaserne er emnespecifikke, som derved bidrager med forskellig videnskabelig viden. Embase og PubMed er begge omfattende videnskabelige databaser indeholdende medicinsk/biomedicinsk og sundhedsfaglig forskning. PubMed publicerer primært amerikanske studier, hvorimod Embase overvejende publicerer europæiske studier og bidrager derfor geografisk med forskelligartet viden (Embase, 2023; PubMed, 2023). PsycInfo er en psykologisk og sociologisk baseret database (APA PsycInfo, 2023), hvorfor denne viden anses at bidrage med relevant viden i afsøgningen af det sociale problem mistrivsel forekommer at være. Sociological Abstract er medtaget, som er en del af den videnskabelige database ProQuest og bidrager med sociologisk- og samfundsvidenskabelig viden (ProQuest, 2023). Udvælgelsen af Sociological Abstract fungerer som en indsnævring, da der ellers kom for meget støj i den systematiske litteratursøgning ved brug af ProQuest, der er kendetegnet ved tværfaglighed.

7.3.3 Systematisk litteratursøgning og søgestrategi

Den systematiske litteratursøgning i specialet er udarbejdet med afsæt i en bloksøgning med udvalgte søgefacetter, som fungerer som en systematisk søgestrategi mhp. bedst muligt at besvare litteraturstudiets undersøgelsesspørgsmål. Her understreger Hans Lund et al. (2014) at en systematisk litteratursøgning kan bidrage med en styrket validitet i litteraturstudier, idet processen fremstår reproducerbar. Forud for den systematiske litteratursøgning er der blevet udarbejdet en søgeprotokol, der er kendetegnet ved at være en struktureret ramme, der tydeliggør en systematisk søgestrategi (Lund, 2014). Søgeprotokollen bidrager hermed til indsamling af videnskabelig empiri. I specialet er der gjort brug af en søgeprotokol til at skabe overblik over søgefacetterne der er udvalgt, som samtidig indeholder søgetermer opgjort i nærmeste synonymer. Søgeprotokollen er anvendt videre i den systematiske litteratursøgning i en bloksøgning, hvor søgefacetterne løbende er blevet tilpasset den enkelte databases thesaurus. Søgeprotokollen fungerer derfor som dokumentation og arbejdsredskab for specialets systematiske litteratursøgning i de udvalgte databaser og kan ses i søgebilag, se *bilag 1*. Søgefacetterne i bloksøgningen er udvalgt pba. den indledende søgning med afsøgning af litteratur og i udarbejdelsen af specialets problemanalyse. Da databaserne har forskellige søgesprog er dette medtænkt i udarbejdelsen af søgefacetterne, hvilket kommer til udtryk i variationer af de kontrollerede emneord. Disse variationer er krydstjekket på tværs af databaserne for at sikre, at søgningen forekommer stringent og ensrettet på tværs af databaserne. Dermed indgår de forskellige kontrollerede emneord fra databaserne som søgetermer i afsøgningen i hver af de udvalgte databaser, både som et kontrolleret emneord

samt i fritekstsøgningen. Fritekstsøgningen er benyttet som en *title/abstract* søgning, hvorfor det sikrer at den pågældende søgeterm fremkommer enten i titlen eller i resumeet af den fremsøgte litteratur. På den måde frasorteres studier, som f.eks. har benyttet søgetermet i fodnoter eller i en reference. Endvidere er der i Embase benyttet et *candidate term*, som endnu ikke er indekseret, hvorfor disse ligeledes fremgår i fritekstsøgningen (Embase, 2023) og dermed fremsøger nyere potentielle studier med relevans for litteraturstudiet. I bloksøgningen er der pba. ovenstående proces udvalgt tre søgefacetter: facet 1: *Børn/unge*, facet 2: *Skolebaserede indsatser/interventioner/strategier/tiltag* og facet 3: *Mental sundhed/trivsel*, se *tabel 3* nedenfor.

Tabel 3: Oversigt over søgefacetter til systematisk søgning.

AND			
OR	Facet 1 Børn og unge	Facet 2 Skolebaserede indsatser/interventioner/strategier/ programmer	Facet 3 Mental sundhed/trivsel
	Child Early adolescence Adolescent Kids Young people Teen Youth	School mental health services School mental health service School based intervention Whole-school intervention School-based universal intervention Preschool program School-based program Whole school approach	Mental health Wellbeing Well-being Emotional well-being Psychological well being Mental well-being Mental wellbeing

Søgeblokkene indeholder de fremsøgte kontrollerede emneord, synonymerne hertil, suppleret med fritekstsøgningen, som er anvendt i de respektive databaser. Facet 1: Børn/unge udgør målgruppen for specialets problemstilling, som er i alderen 5-17 år, som jf. *tabel 3*, som dermed repræsenterer samme målgruppe som danske folkeskoleelever, jf. in- og eksklusionskriterier, *tabel 5* længere nede. Der er f.eks. blevet benyttet, det kontrollerede emneord *Early adolescence* i PsycInfo, da det er blevet vurderet at være sammenlignelig med den udvalgte

målgruppe. Facet 2 består af skolebaserede indsatser/interventioner, som dækker over konteksten for selve forebyggelsesfokuset i indeværende speciale. Denne søgeblok er udarbejdet med formålet om at fremsøge viden om virkningen af skolebaserede indsatser/interventioner, i en skolemæssig kontekst. Der er forud for søgningen taget forbehold for forskelle i anvendelsen af forebyggelsesstrategier i indsatserne/interventionerne. Derfor er der anvendt forskellige søgetermer, se facet 2 i *tabel 3*, for at tilgodese disse variationer og undgå for meget støj i søgningen, som tilmed har indflydelse på antallet af hits. Facet 3 omhandler mental sundhed/trivsel og dækker over *det folkesundhedsmæssige problem*, hvor mental sundhed/trivsel skal læses som synonymer i den systematiske litteratursøgning. Hertil er der afsøgt viden om mental sundhed/trivsel i relation til forskellige søgetermer som *well-being* og *mental health* i de respektive databaser.

Til selve udførelsen af søgefacetterne er der endvidere blevet benyttet *boolske operatorer*, som består af en kombination af de kontrollerede emneord og frittekstsøgninger i hver enkelte facet, samtidig med en kombineret søgning facetterne imellem (Lund, 2014). I hver søgefacet blev den boolske operator “OR” anvendt, som udvider søgningen mellem de kontrollerede emneord samt frittekstsøgninger i hver facet. Derudover er søgningen blevet indsnævret ved at kombinere alle tre søgefacetters OR-søgninger ved anvendelsen af den boolske operator “AND”, som sikrer at alle tre søgefacetter og deres søgetermer indgår (Lund, 2014). Under hver enkelt søgefacet er der blevet benyttet både *trunkering* og *fraseringer*, hvorfor trunkering udvider søgningen ved at medtage forskellige endelser på de udvalgte søgetermer. Fraseringer er endvidere anvendt til at skabe præcision og inklusion af hele søgetermene (Lund, 2014), hvor f.eks. “*Mental wellbeing*” udgør et søgeterm, som er sammensat ved frasering. Der er i søgningen ikke blevet benyttet den boolske operator “NOT” i databaserne, da det blev vurderet at udgøre en risiko for at sortere relevant videnskabelig litteratur fra. Brugen af de boolske operatorer, på tværs af de tre søgefacetter, kan endvidere ses i ovenstående *tabel 3*. Nedenstående *tabel 4* viser den systematiske søgning ud fra de udarbejdede søgefacetter i PubMed, som både indebærer kontrollerede emneord, frittekstsøgninger samt anvendelsen af den kombinerede bloksøgning med boolske operatorer, som OR og AND. Tilsvarende søgestrategier for de andre anvendte databaser kan ses i søgebilag: *bilag 1*. Den systematiske litteratursøgning er i specialet foretaget i perioden d. 1-10 april 2023.

Tabel 4: Eksempel på en systematisk bloksøgning i databasen PubMed

PubMed	Facet 1: Børn/unge	Facet 2: Skolebaserede indsatser/interventioner/strategier/tiltag	Facet 3: Trivsel/mental sundhed
	Mesh: Child (6-12 år) (Hits: 2,133,931) OR Adolescent (13-18 år) (Hits: 2,206,332) Fritekst (ti/ab): Child* (Hits: 1,655,080) OR Adolescen* (Hits: 364,847) OR Kid (Hits: 2,645) OR Kids (Hits: 8,021) OR "Young people*" (Hits: 37,060) OR Teen* (Hits: 35,325) OR Youth (Hits: 92,737)	Mesh: School mental health services (60) Fritekst (ti/ab): "School mental health service*" (Hits: 77) OR "School based intervention*" (Hits: 2238) OR "Whole-school intervention*" (Hits: 32) OR "School-based universal intervention*" (Hits: 11) OR "Preschool program*" (Hits: 267) OR "School-based program*" (Hits: 1179) OR "Whole school approach*" (Hits: 119)	Mesh: Mental health (Hits: 59,387) OR Psychological well-being (Hits: 112) Fritekst (ti/ab): "Mental health" (Hits: 219,038) OR "Psychological well-being" (Hits: 12,797) OR "Mental well-being" (Hits: 4,478) OR "Mental wellbeing" (Hits: 1,736) OR "Well-being" (Hits: 109,460) OR Wellbeing (hits: 129,338) OR "Emotional well-being" (Hits: 5,675)
Hits OR:	3.901.331	3814	346.589
Hits AND:	606		
Limits:	Review, systematisk review, clinical trials, RCT, meta- analyser = 220		

7.3.4 Inklusions- og eksklusionskriterier

Forud for udvælgelsen af relevant videnskabelig litteratur til specialets litteraturstudie er der opstillet en række *in- og eksklusionskriterier*. Kriterierne har til formål at bidrage til en indsnævring og afgrænsning i den fremkomne videnskabelige litteratur pba. den systematiske litteratursøgning (Lund, 2014). I nedenstående *tabel 5* ses de udvalgte in- og eksklusionskriterier.

Tabel 5: In- og eksklusionskriterier

Inklusionskriterier	Eksklusionskriterier
Målgruppen: Børn og unge i folkeskolealderen og tilsvarende i udenlandske studier (alder 5-17 år).	Målgruppen: Børn og unge under 5 år og over 17 år (således ekskluderes voksne).
Studier fra vestlige lande (og sammenlignelig med en vestlig kontekst fx Canada og New Zealand).	Studier fra asiatiske lande og andre ikke vestlige lande som ikke vurderes kontekst-sammenlignelige.
Publikationstyper: Videnskabelige artikler såsom systematiske reviews og metaanalyser.	Publikationstyper: Afhandlinger, bogkapitler, rapporter og kommentarer.
Sprog: Dansk, svensk, norsk og engelsk.	Sprog der ikke er dansk, svensk, norsk eller engelsk.
Interventioner/indsatser målrettet børn og unges mistrivsel, i en skolemæssig kontekst.	Interventioner/indsatser der foregår i andre kontekster end skolen.
Interventioner/indsatser med viden om betingelser (context, mechanisms og outcomes) af betydning.	Interventioner/indsatser med fokus på børn og unge med mentale lidelser.
Publikationsdato de seneste 10 år.	Publikationer før 2013.

De udvalgte in- og eksklusionskriterier, som fremgår af *tabel 5*, tager udgangspunkt i søgefacterne i den opstillede søgestrategi, således at de matcher den strategi der er anvendt til at afsøge databasernes vidensfelt. In- og eksklusionskriterierne for målgruppen går på aldersspredningen. Indledningsvist var aldersspredningen baseret på den aldersgruppe, der svarer til den danske folkeskole og specifikt udskolingselever (13-16 år), grundet målgruppen i *“Den trivselsfremmende indsats”*. I den fremsøgte litteratur fremgik denne aldersspredning dog for snæver, hvorfor den inkluderede aldersgruppe blev justeret til 5-17 år, for at imødekomme internationale variationer i aldersspredningen i skolens kontekst. Heraf er børn ned til 5 år inkluderet og voksne fra 18 år og opefter ekskluderet for at målrette søgningen, til sammenligning med den danske folkeskole. Et andet inklusionskriterium som her fremhæves er, at den fremsøgte litteratur fungerede sammenlignelig med en vestlig kontekst, hvorfor det udelukker asiatiske lande og kontekster, som forventes at afvige fra en dansk kultur. De medtagne publikationstyper har været videnskabelige artikler, heraf systematiske reviews og

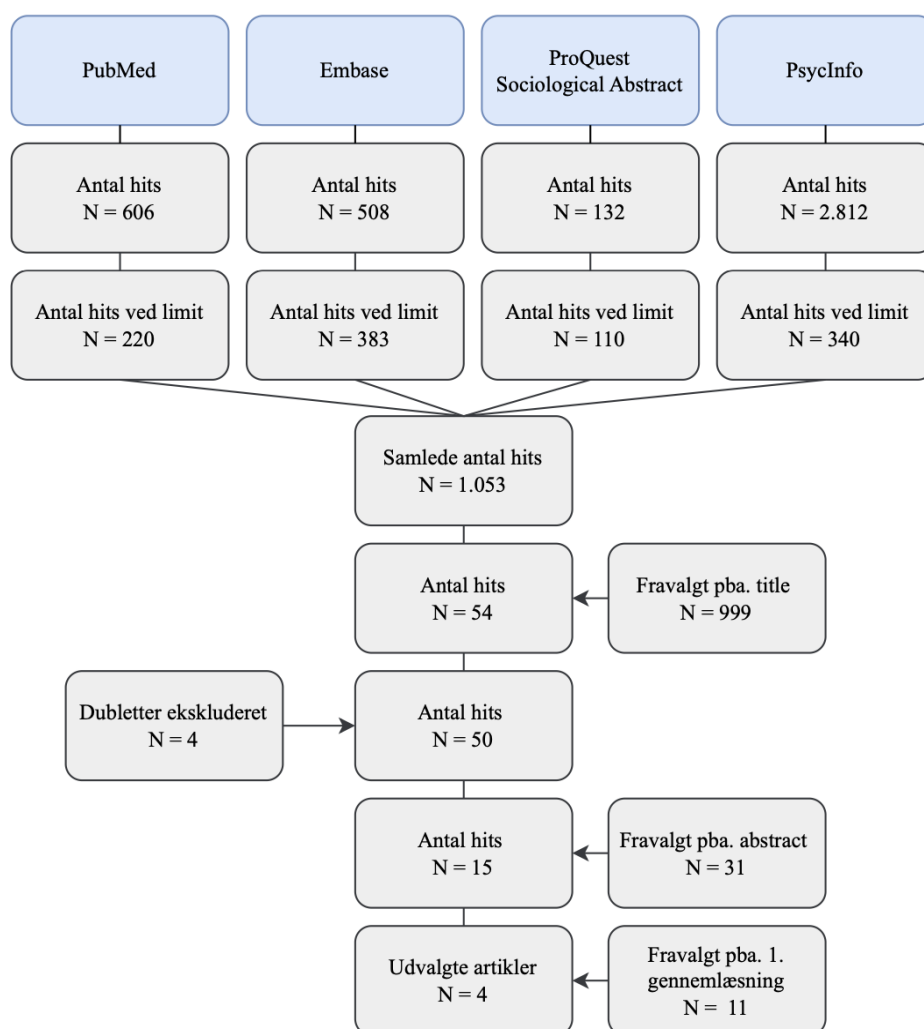
metaanalyser, hvorimod det ekskluderer afhandlinger, bogkapitler, rapporter og kommentarer som den fremsøgte litteratur. Endvidere er den fremsøgte litteratur, blevet inkluderet pba. specialegruppens sproglige kundskaber, hvor dansk, svensk, norsk og engelsk har været de foretrukne sprog i litteraturen. Ud fra specialets undersøgelsesspørgsmål målrettet litteraturstudiet er der i in- og eksklusionskriterierne taget højde for, at der forekommer forskellige betingelser i skolens kontekst, der har en betydning for hvordan indsatsen virker og dermed har indvirkning på børn og unges trivsel. Dette kriterium er medtaget, idet der i en skolemæssig kontekst findes forskellige typer af interventioner, hvormed forskellige virkemidler ligeledes tages i brug i forebyggelsen af mistrivsel i den aktuelle kontekst.

For ligeledes at sikre en målrettethed i den systematiske søgning, jf. in- og eksklusionskriterierne, er der ligeledes gjort brug af forskellige *limit-funktioner* i de videnskabelige databaser. Dette for at indsnævre samt målrette den systematiske søgning i in- og eksklusionskriterierne (Lund, 2014). I databasen Psycinfo, er der i limits taget højde for in- og eksklusionskriterier ift. målgruppens alder, hvorfor *school age* og *childhood* og *adolescence* er valgt. Herudover er der anvendt følgende limits for at indsnævre søgningen yderligere *peer-reviewed* og *human*, da der ved søgningen ellers blev fremsøgt 2800 studier, hvilket blev vurderet til at være for omfattende til udvælgelse. Efter benyttelsen af førnævnte limits, indsnævrede søgeresultaterne til 340 studier, hvorfor søgningen kan have frasorteret støj og studier af mindre relevans for litteraturstudiet. *Peer-reviewed*, som limit-funktion, er endvidere blevet prioriteret i ProQuest (sociological abstract) og PubMed. Funktionen udgør en fagfællebedømmelse som en fast procedure og en intern kvalitetskontrol af den fremsøgte litteratur (ProQuest, 2023; PubMed, 2023). I Embase har det ikke været muligt at vælge *peer-reviewed* som limit-funktion, hvorimod der i stedet er blevet tilvalgt publikationstyperne *article* eller *review*. Som limit-funktion er der endvidere gjort brug af publikationstyperne: *Review*, *systematiske reviews*, *clinical trials*, *RCT* og *metaanalyser*, hvilket er i overensstemmelse med de udarbejdede in- og eksklusionskriterier for søgningen. Et eksklusionskriterium blev dermed at publikationsåret gik 10 år tilbage, hvorfor litteratur fra før 2013 blev ekskluderet. I den indledende søgning er der fremsøgt nyere litteratur vedr. skolebaserede indsatser målrettet forebyggelsen af mistrivsel, hvilket højner relevansen af de inddragede litteratur. Der er taget forbehold for at den tilvalgte limit, der omhandler, hvorvidt artiklerne er *peer-reviewed*, som ikke alene afgør evidensniveauet (Lund, 2014). Dermed er der behov for, at foretage en kvalitetsvurdering af de videnskabelige artikler med udgangspunkt i validerede tjeklister.

7.3.5 Udvælgelse af videnskabelig litteratur

I udvælgelsesprocessen af relevant videnskabelig litteratur i specialet er der anvendt en ensartet og systematisk strategi. De udvalgte in- og eksklusionskriterier, samt de limits der er anvendt i databaserne herudfra, har fungeret som rettesnor i udvælgelsen af relevant videnskabelig litteratur. Pba. af disse kriterier er der foretaget en systematisk gennemgang af søgeresultaterne, som er fremkommet i databaserne ud fra den beskrevne søgestrategi. Nedenfor fremgår et flowchart, *figur 3*, der visualiserer udvælgelsesprocessen og som samtidig skaber et overblik over de fremkomne hits.

Figur 3: Flowchart over udvalgte videnskabelige artikler



I de fire databaser, PubMed, Embase, ProQuest (sociological abstract) og PsycInfo, som problemfeltet er afsøgt i, fremkom der i alt 1.053 hits, som er blevet overført til referenceprogrammet Zotero. Her er selve selektionen af den videnskabelige litteratur

foretaget, hvor antallet af hits gradvist er blevet reduceret, først ved en screening af *title*, hvorefter dubletter blev ekskluderet. Således blev antallet af hits 50, hvor størstedelen af frasorteringen var pba. *title*, hvoraf 999 hits blev fravalgt ud fra de opstillede in- og eksklusionskriterier. Efterfølgende er de 50 studier screenet ud fra *abstract*, hvor yderligere 31 er fravalgt med samme strategi, hvorefter 15 artikler er blevet taget med til en grundigere gennemlæsning. Den 1. gennemlæsning af artiklerne har haft til formål at afdække, hvilke videnskabelige artikler der blev vurderet mest relevante til besvarelse af litteraturstudiets undersøgelsesspørgsmål. Ud fra fuldtekstlæsningen er der medtaget fire videnskabelige artikler til inklusion i specialets litteraturstudie, som er blevet kvalitetsvurderet ved brug af validerede tjeklister valgt pba. artiklernes studiedesign.

7.3.6 Kvalitetsvurdering af udvalgt videnskabelig litteratur

Til vurdering af den fremsøgte videnskabelige litteratur, er der blevet foretaget en kritisk kvalitetsvurdering af fire udvalgte artiklers *interne* og *eksterne validitet*. De fire udvalgte artikler til litteraturstudiet, er et kvalitativt studie, to tværsnitstudier og et systematisk review, se matrice over studierne i *tabel 6* herunder.

Den interne validitet siger noget om de fremfundne resultaters gyldighed i den pågældende målpopulation, samt en vurdering af potentielle confoundere, selektions- og informationsbias i udførelsen af studierne (Andrade, 2018; Juul, 2009b). Den eksterne validitet har betydning for, om undersøgelsernes resultater kan generaliseres til andre kontekster og populationer (Andrade, 2018; Juul, 2009b). Der er til den kritiske vurdering blevet benyttet tjeklister af Joanna Briggs (JBI), hvor de udvalgte tjeklister er internationalt anerkendte samt validerede til kritisk læsning af forskellige studiedesigns (Joanna Briggs Institute, 2023). Alle fire artikler er medtaget, trods forskellige svagheder med indflydelse på studierne interne og eksterne validitet, hvor der i specialet er taget højde for disse. Her bliver den kritiske kvalitetsvurdering anvendt til at afgøre, hvorvidt studierne kvalitet får indflydelse på anvendeligheden af artiklernes resultater i specialets litteraturstudie. Her kan studierne resultater få indflydelse på *overførbareheden* af resultaterne (Kitto et al., 2008) i specialet, hvor det bliver afgørende for, hvordan resultaterne kan forventes at være sammenlignelige med de to byskoler. I dette afsnit fremhæves de mest centrale styrker og svagheder i kvalitetsvurderingen. De udfyldte tjeklister til kritisk kvalitetsvurdering, kan ses i *bilag 2*.

Tabel 6: *Matrice over fire udvalgte studier*

Forfatter og årstal	Studiedesign	Formål	Metode	Tjekliste
Artikel 1: <i>“Do 'school coaches' make a difference in school-based mental health promotion? Results from a large focus group study”</i>				
Corrieri et al. (2014)	Kvalitativt studie Tyskland	At undersøge udviklingen af undervisningsmiljøet og den mentale sundhed, i den skolemæssige kontekst, særligt ved brug af såkaldte <i>“school coaches”</i> i en mental sundhedsintervention.	Fokusgruppeinterviews foretaget i perioden 2010 til april 2012, fordelt på elever (n = 244), forældre (n = 54) og lærere (n = 62)	Tjekliste: JBI - Qualitative research checklist.
Artikel 2: <i>“Mental health provision in schools: approaches and interventions in 10 European countries”</i>				
Patalay et al. (2017)	Studie med elementer af et tværsnitsstudie Tyskland, Irland, Holland, Serbien, Polen, Spanien, Sverige, Ukraine, Storbritannien og Frankrig	Undersøger særligt to temaer: <i>Tilgange til skolebaserede interventioner, målrettet mental sundhed og eksisterende interventioner/ tilbud på skoler.</i>	Surveydata fra 1466 skoler i 10 europæiske lande (Tyskland, Irland, Holland, Serbien, Polen, Spanien, Sverige, UK, Ukraine og Frankrig). Data fra elever, lærere, skolepsykologer samt skoleledere.	Tjekliste: JBI - Text and opinion papers checklist.
Artikel 3: <i>“School Climate, Peer Relationships, and Adolescent Mental Health: A Social Ecological Perspective”</i>				
Long et al. (2021)	Tværsnitsstudie Skotland	At estimere, hvordan <i>peer relationships</i> og <i>skolemiljøets faktorer</i> kan associeres med unges mentale sundhed, gennem en socioøkologisk tilgang.	Surveydata fra 15-16 årige skoleelever på 22 skoler i Skotland (n = 2.571), gør brug af en <i>bivariatanalyse</i> og efterfølgende <i>lineær regressionsanalyse</i> .	Tjekliste: JBI - Analytic cross sectional checklist.
Artikel 4: <i>“Teacher involvement in school mental health interventions: A systematic review”</i>				
Franklin et al. (2012)	Systematisk review Publiceret i Holland	At undersøge brugen af lærere som <i>primær skolebaseret udbyder</i> af sundhedsinterventioner samt hvordan samarbejde med andre <i>fagfolk</i> fungerer, for at levere lignende tiltag og <i>virksomheden</i> heraf.	Retrospektivt systematisk review, publiceret i 2012 af eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle studier (n = 49)	Tjekliste: JBI - Systematic review checklist.

I det kvalitative studie af Corrieri et al. (2014), benævnes flere svagheder forbundet med den overordnede *kongruens* (Joanna Briggs Institute, 2023). Mest centralt fremstår det ikke tydeligt defineret, om forskerne har opstillet et forskningsspørgsmål og hvilken videnskabsteoretisk position, de lader sig styre af i undersøgelsen. Studiet af Patalay et al. (2017) fremstår som en oversigtsartikel, med dele af et deskriptivt analytisk tværsnitsstudie, da den mangler tydelige informationer om både eksponering og udfald. Dette er blevet vurderet, da et tværsnitsstudie måler en association mellem en eksponering og et udfald på samme tid (Juul, 2009a). Af denne årsag, er Patalay et al. (2017) kvalitetsvurderet ud fra JBI's tjekliste målrettet *Text and opinion* (Joanna Briggs Institute, 2023). I studiet af Patalay et al. (2017) anvendes validerede spørgeskemaer, som samtidig er tilpasset de ti forskellige europæiske landes respektive sprog. De enkelte *items* i spørgeskemaerne er således blevet oversat, hvilket kan give anledning til *informationsbias*, idet respondenternes rapportering afhænger af deres forståelse af spørgsmålet. På baggrund heraf kan der opstå *målefejl*, der kan føre til en *under- eller overestimering* af associationen (Juul, 2009b). Derfor skal oversættelsen og tilpasningen af validerede spørgeskemaer, ske ud fra en række videnskabelige principper (Gut et al., 2011). Spørgeskemaerne er i Patalay et al. (2017) *pilottestet* på en sammenlignelig målgruppe med studiepopulationen, for at kunne justere for fejl og evt. misforståelser. I den forbindelse har studiet anvendt en *kvalitativ validering* samt en *statistisk præ-test*, hvilket har reduceret risikoen for informationsbias (Bjørner et al., 1997; Gut et al., 2011). Den kvalitative validering giver anledning til inputs til forståelsen af spørgsmålene, via teknikker såsom verbal probing, hvor målgruppen der pilottester uddyber med egne ord, hvordan spørgsmålene forstås (Gut et al., 2011). Den statistiske præ-test (test-retest), som anvendes til at vurdere besvarelsene og justere ud fra om den fx indeholder for mange manglende besvarelser på bestemte spørgsmål (Bjørner et al., 1997). Dermed styrkes *reliabiliteten* i studiets anvendelse af de oversatte spørgeskemaer.

Studiedesignet i Long et al., (2021) er forbundet med en række begrænsninger. Tværsnitsstudier kan udelukkende beskrive statistiske associationer og ikke årsagssammenhænge (Juul, 2009a). Det ses som styrke i studiet, at der af flere omgange er justeret for potentielle confoundere samt bias og hvor risikoen for disse er velbeskrevet. I relation til den *eksterne validitet* kan overførbareheden af studiet diskuteres, idet der fremstår begrænsninger forbundet med, at studiets data oprindeligt er indsamlet i 2006. Det kan derfor ikke udelukkes, at der er faktorer i den skolemæssige kontekst, der ikke er taget højde for, som er relateret til den samfundsmæssige udvikling. Her kan indførelsen af lovændringer,

skolereformer, interventioner eller lignende have betydning. I det systematiske review af Franklin et al. (2012) opstillede forskerne inklusionskriterier for de inddragede studier, heraf; eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle designs, i form af skolebaserede interventioner målrettet mental sundhed. I studiet af Franklin et al. (2012) fremstår det ikke transparent, hvorvidt forskerne har anvendt *PRISMA guidelines* (Moher et al., 2009; The PRISMA Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews, 2023). PRISMA er en evidensbaseret tilgang til rapportering i systematiske reviews (Moher et al., 2009; The PRISMA Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews, 2023). Disse guidelines skal ses som en måde at sikre kvalitet i reviewet og mindske risikoen for potentielle bias, da det er et værktøj til at sikre systematik og transparens (Moher et al., 2009). Dette bliver en væsentlig svaghed i det systematiske review af Franklin et al. (2012), som truer den interne og fortsat den eksterne validitet.

7.4 Kvalitativ metode

Den kvalitative empiriske undersøgelse har haft til formål at teste den viden, som er indhentet pba. de fire inddragede studier i litteraturstudiet. Til at teste programteorien, er der foretaget individuelle interviews med tre lærere på tværs af de to byskoler. I det følgende vil den metodiske fremgangsmåde i den kvalitative empiriske interviewundersøgelse præsenteres.

7.4.1 Individuelle interviews som dataindsamlingsmetode

Manzano et al. (2016) definerer *det realistiske forskningsinterview*, som et interview der, med baggrund i kritisk realisme, har til formål at teste antagelser hos informanterne. Kendetegnet for det realistiske forskningsinterview er, at det positionerer sig mellem strukturerede og ikke-strukturerede interviews, hvor informanternes udsagn bliver benyttet til at fremanalysere viden om context, mechanisms og outcomes. I det realistiske forskningsinterview er det essentielt, i udviklingen af programteorier, at inddrage relevante *stakeholders*, idet de bidrager med viden og antagelser om indsatsens virkning (Manzano, 2016). I en afprøvning af disse antagelser i interviewundersøgelsen bliver det dermed muligt at udlede CMO-konfigurationer ud fra informanternes udsagn for at kunne kortlægge indsatsen i en raffineret programteori. De realistiske interviews i specialet kan ligeledes karakteriseres som kvalitative *individuelle interviews*. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) har individuelle interviews til formål at indhente viden om subjekters oplevelser og erfaringer af et bestemt fænomen, og hvordan bestemte begivenheder og situationer opleves. I specialet har anvendelsen af de individuelle interviews til hensigt at opnå indsigt i lærernes oplevelser og erfaringer med at fremme trivsel

blandt eleverne i skolens hverdag. Særligt har vi gennem det individuelle, realistiske interview været optaget af at besvare det kvalitative undersøgelsesspørgsmål: *Hvordan oplever lærerne at deres støttefunktion har betydning for elevernes trivsel i skolens kontekst og hvordan har deres rolle betydning i relation til “Den trivselsfremmende indsats”?*

7.4.2 Rekruttering af informanter

Rekrutteringen af informanter til specialets interviewundersøgelse er foregået i et tæt samarbejde med projektlederen af “Den trivselsfremmende indsats”. Projektlederen kan dermed siges at have fungeret som en gatekeeper (Maxwell, 2005b), ved at facilitere den indledende kontakt, i rekrutteringsprocessen på de to byskoler. På denne måde har det været muligt at rekruttere tre informanter på tværs af de to byskoler. Informanterne er, i den kvalitative empiriske undersøgelse, udvalgt til at teste den initierende programteori mhp. at raffinere denne pba. informanternes beretninger og udsagn. Ifølge Pawson & Tilley (2004) kan informanter bidrage med viden, som kan belyse hvilke generative mekanismer, der får en indsats til at virke, hvordan den virker, for hvem og under hvilke kontekstuelle betingelser. Informanterne er pseudonymiseret i specialet. Herved ses en oversigt over de deltagende informanter i specialet, *tabel 7* nedenfor.

Tabel 7: *Oversigt over informanterne*

Interviewperson	Beskæftigelse	Pseudonym
Interviewperson 1 (i.1)	Lærer	<i>Bo</i>
Interviewperson 2 (i.2)	Udskolingsleder (lærer)	<i>Erik</i>
Interviewperson 3 (i.3)	Pædagogisk leder (lærer)	<i>Torsten</i>

7.4.3 Sampling af informanter

Udvælgelsesstrategien, forud for de individuelle interviews i specialet, kendetegnes som en *purposive sampling* eller en *formålsbestemt udvælgelsesstrategi* (Maxwell, 2005b; Merriam & Tisdell, 2016). Her er udvælgelsen baseret på den antagelse, at forskeren ønsker at undersøge og forstå en bestemt målgruppe, som ligger inde med en ønsket, søgt viden. Gennem en formålsbestemt sampling, ønskes at indhente en informationsrig viden om den undersøgte

målgruppe (Maxwell, 2005b; Merriam & Tisdell, 2016). Udvælgelsesstrategien af lærere i specialet, er foretaget med udgangspunktet i at indhente deres perspektiver og erfaringer om deres trivselsfremmende funktion i skolens kontekst og i relation til “*Den trivselsfremmende indsats*”. Det har betydet, at der er udarbejdet enkelte inklusionskriterier for udvælgelsen af informanter på de to skoler. Inklusionskriterierne blev, at informanterne skulle have *en baggrund som lærere* og *have kendskab* til “*Den trivselsfremmende indsats*”. Inklusionskriterierne blev udarbejdet for at sikre, at informanterne havde mulighed for at besvare interviewspørgsmålene i den udarbejdede interviewguide. Da der opstod udfordringer med at rekruttere to lærere fra begge skoler, blev der også gjort brug af *convenience sampling* eller en *bekvemmelighedssampling*. Denne samplingsstrategi er kendetegnet ved at informanter udvælges pba. af deres tilgængelighed snarere end deres teoretiske relevans (Kitto et al., 2008; Maxwell, 2005b; Merriam & Tisdell, 2016). Da det på en af de to skoler ikke lykkedes at rekruttere to lærere til interviews, blev der i stedet aftalt et interview med en pædagogisk leder i udskolingen. Den pædagogiske leder har kendskab til indsatsen, idet han indgår i møder relateret til indsatsen i samarbejde med projekter og andre relevante aktører.

7.4.4 Udarbejdelse af interviewguide

Forud for de tre individuelle interview i specialet er der udarbejdet en interviewguide, der tager udgangspunkt i specialets kritisk realistiske positionering. Udarbejdelsen af interviewguiden tager derfor afsæt i det realistiske interviews formål om at fremkomme med nye perspektiver på oplevelser i en given kontekst for at kunne udvikle programteorier (Manzano, 2016). I specialets realistiske interviews ønskes det, at lærernes perspektiver og oplevelser med deres trivselsfremmende funktion bidrager med viden, der kan raffinere den initierende programteori. Der er i udformningen af interviewspørgsmålene taget højde for, hvordan den ønskede viden bedst opnås, hvorfor der ligeledes er anvendt en *teoristyret tilgang*, som kan ses samstemmende med den *hypotesesøgende adfærd* i det realistiske interview. Den hypotesesøgende adfærd i det realistiske interview bidrager til at falsificere eller verificere viden og antagelser (Manzano, 2016). Se uddrag fra interviewguide nedenfor i *tabel 8* og for hele interviewguiden, se *bilag 3.2*.

Tabel 8: Uddrag fra interviewguide, se bilagsfortegnelse for hele interviewguide

Sociale relationers betydning for børn/unges trivsel		
Antagelse om social støtte (udledt i PA og litteraturstudie, samt teoretisk referenceramme)	Antagelse: Vi ved fra forskning, at social støtte fra personer i skolens kontekst, har betydning for, hvorvidt børn og unge trives. Hvad tænker du om denne antagelse?	Og kan du uddybe?
Relationen til eleverne	Hvordan oplever du, at din relation til eleverne, har betydning for hvorvidt de trives?	
Relationen til forældrene	Hvordan oplever du dit forhold til forældre med børn og unge der mistrives? Hvordan oplever du overordnet kommunikationen med forældrene? Hvilket forhold havde I til disse forældre inden indsatsen og hvordan har jeres forhold til forældre med børn der mistrives udviklet sig?	Hvordan og hvorvidt kommunikerer du med forældrene om elevernes trivsel? Er der ifm. indsatsen opstået nogle behov/ændringer ift. relationen med forældrene?
Skolens rammer og betydningen for relationen til forældrene	Hvordan oplever du, at skolens rammer, såsom skolens økonomi, faciliteter, undervisningsmiljø og organisering, har indflydelse på, at skabe en støttende relation til forældrene og eleverne?	Og kan du sige lidt om, hvilken indflydelse det kan have på lærernes sociale støtte til forældre og elever?

Da interviewguiden er udarbejdet mhp. at raffinere den initierende programteori har fund i problemanalysen, viden fra det initierende møde med projektleder og litteraturstudiet, dannet grundlag for “*antagelser fra empirien der undersøges*”. Disse grundkomponenter i interviewguiden udgør tilsammen viden, som skal belyse indsatsens CMO-konfigurationer. Yderligere er der med afsæt i Berkman et al. (2000) søgt viden om sociale relationers betydning for social støtte gennem en hypotesesøgende adfærd i spørgsmålene. Vigtigheden af udformningen af interviewspørgsmålene underbygges af Manzano (2016), der mener at formuleringen af spørgsmål i det realistiske interview har en væsentlig betydning for udbyttet. Som udgangspunkt er det realistiske interview *semistruktureret*, idet det indeholder overvejende *udforskende spørgsmål*, som ligeledes er anvendt i specialet. De udforskende spørgsmål har til formål at få informanterne til at reflektere, idet de er åbne og brede (Kvale & Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2015). Særligt har disse spørgsmål været henvendt lærernes oplevelser og erfaringer med deres trivselsfremmende funktion i skolen, og hvordan denne har indflydelse på indsatsens virkning, herunder fremme af trivsel blandt eleverne. Den semistrukturerede form på interviewguiden kan tilpasses en konkret kontekst, som, ifølge Manzano (2016), har betydning for hvordan spørgsmålene besvares. Der er således plads til, at interviewer kan afvige fra interviewguiden. Foruden de udforskende spørgsmål er der gjort brug af *indledende spørgsmål* og *opfølgende spørgsmål* i interviewguiden. Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) kan indledende spørgsmål med fordel starte en dialog i et interview. Særligt er disse spørgsmål anvendt i et samspil med de sonderende spørgsmål i afprøvningen af nogle af grundkomponenterne i interviewguiden. Derimod har de

opfølgende spørgsmål haft til hensigt at uddybe eller følge informanternes udsagn. En kombineret brug af de forskellige spørgsmålstyper kan dermed bidrage med mere detaljerede beskrivelser af informanternes beretninger.

7.4.5 Transskribering af individuelle interviews

I indeværende speciale er alle de gennemførte interviews blevet lydoptaget for bl.a. at kunne transskribere og herefter anvende udsagn fra informanter. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) giver lydoptagelsen af interviews mulighed for at genhøre dem for derved at kunne omdanne udsagnene til skriftsprog til anvendelse i den kvalitative analyse. Derudover bidrager transskriberinger til at sammenligne det sproglige indhold på tværs af de tre interviews (Kvale & Brinkmann, 2009). Gennem en systematisk og ensrettet metode er der udarbejdet en transskriptionsguide forud for transskriberingerne, hvor denne har fungeret som retningslinje, se *bilag 6*. Dette sikrer samtidig en transparens i, hvordan der er blevet transskriberet (Riis, 2012) på tværs af begge specialestuderende. Retningslinjerne i den udarbejdede guide har muliggjort en ensretning af transskriberingen på tværs af interviewene samt gjort analysearbejdet mindre komplekst. Dermed er hele interviewet transskriberet, med enkelte undladelser, såsom taleord (*øh, hmm osv.*). Anerkendende ord er ligeledes udeladt, idet disse ikke er vurderet at have betydning for meningen i udsagnene fra lærerne. Dermed udgør transskriberingen den kvalitative empiri og datamateriale i specialet til anvendelse i den videre kvalitative analyse.

7.4.6 Etiske overvejelser

I specialets metodiske fremgangsmåde er der medtænkt forskellige etiske overvejelser, der i særlig grad relaterer sig til informanternes deltagelse, dataindsamlingen og opbevaring af interviewdata. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) tager de etiske overvejelser indenfor kvalitativ forskning, ofte afsæt i fire overordnede etiske begreber: *informeret samtykke, fortrolighed, forskerens rolle og konsekvenser* (Kvale & Brinkmann, 2008). Disse begreber vil sammenholdt med retningslinjer og databeskyttelsesregler fra forskellige konventioner, danne ramme for, hvordan etik er medtænkt i specialets metodiske overvejelser, særligt relateret til den kvalitative empiriske undersøgelse. For at sikre forskningsintegritet til de involverede parter, findes der flere konventioner, der udgør sådanne retningslinjer med forskellige formål, herunder *Helsinkideklarationen* (WMA declaration of Helsinki, 2013) og *The European Code Of Conduct For Research Integrity* (Hosseini & Lewis, 2020). På samfunds niveau hører disse konventioner under *mikroretiske principper*, der har til hensigt at sikre at deltagere ikke lider

overlast ifm. forskningsprojekter (Brinkmann, 2010). Dermed er der i specialet taget højde for at fremme forskningsintegritet ved at tage hensyn til informanternes rettigheder og sikkerhed i de forskningsetiske rammer. Under disse rettigheder hører blandt andre et krav om et frivilligt afgivet samtykke pba. et informeret grundlag, som sikrer forskningsintegritet ved at sikre informanternes autonomi. Det stiller ligeledes krav til forskeren om at sikre, at den nødvendige information formidles om undersøgelsens formål, fremgangsmåde og herunder datahåndtering, samt rettigheder forbundet med deltagelse. I specialet er der taget hensyn til dette ved at indhente et skriftligt *informeret samtykke* fra hver informant, forud for udførelsen af interviewet. Det har således været væsentligt for specialegruppen, at ingen af deltagerne har følt sig presset til at deltage, hvorfor der ligeledes er informeret om rettighederne til at trække samtykket tilbage ved fortrydelse. Samtidig er der informeret om formål med specialet, samt hvad informanternes deltagelse har af betydning, hvilket er foregået skriftligt og efterfølgende mundtligt inden interviewets start. Deklarationen indbefatter yderligere *fortrolighed*, som indebærer datasikkerhed (WMA declaration of Helsinki, 2013). I den forbindelse er informanternes personlige oplysninger sikret ved at anonymisere dem i form af en pseudonymisering i transskriberingen af interviewene, så informanterne ikke kan genkendes. Anonymisering og opbevaring af data, er endvidere sket i henhold til dataforordningens GDPR (General data protection regulation, 2016) og Databeskyttelsesloven (Justitsministeriet, 2018).

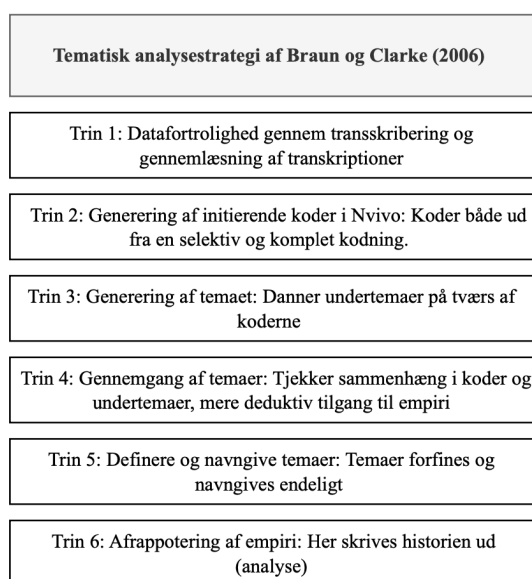
Forskningsetik indeholder også *makroetiske principper*, som har betydning for anvendelsen af etik i praksis, som afhænger af den lovgivende funktion, som forskningen i et eller andet omfang tjener (Brinkmann, 2010). Denne funktion kan have en magtmæssig karakter, idet orienteringen om anvendelsen af forskningens resultater mv. til deltagerne afhænger af forskeren (Brinkmann, 2010). I specialet er informanterne således blevet grundigt orienteret om, hvilke rationaler, der ligger bag undersøgelsen samt formålet. Dermed er der endvidere taget højde for mulige *konsekvenser* forbundet med deltagelse i specialets undersøgelse, hvilket både indebærer potentiel skade samt fordele der kan være forbundet med at deltage i undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2008). I specialet vurderes denne "*skade*" at være minimal og højst at være forbundet med rekrutteringsprocessen. Fordelene ved at deltage er dermed ligeledes fremhævet, såsom at få lærernes perspektiver frem, for derved at kunne bidrage til at forbedre den sociale kontekst der undersøges. Således er det ikke udelukkende den videnskabelige værdi der undersøges. *Forskeren* selv, er et aktivt redskab i den kvalitative forskning i indsamlingen af data (Maxwell, 2005b), særligt i det realistiske interview, hvor interviewets formål ligger i den hypotesesøgende adfærd (Manzano, 2016). Med denne centrale

rolle, er der derfor i specialet taget højde for, hvordan denne rolle har indvirkning på dataindsamlingen i specialet, herunder hvordan interviewerens egen integritet spiller en rolle. Forskerens egen integritet bliver afgørende for kvaliteten af den videnskabelige viden, pba. de etiske beslutninger der træffes i den kvalitative forskning (Kvale & Brinkmann, 2008). Der ligger i *forskerens* rolle i dataindsamlingen en skjult forpligtelse til at tage ansvar for egne holdninger og fordomme, og at disse ikke bliver styrende for interviewet (Kvale & Brinkmann, 2008). Samtidig findes der i det realistiske interview samt den semistrukturerede interviewguide en afprøvning af antagelserne fra programteorien, hvorfor der ligeledes er forsøgt at opnå en balance i denne position. I de individuelle interviews har interviewerens rolle fungeret aktivt lyttende, hvormed der er skabt muligheder for, at informanterne har kunnet tale åbent og frit i henhold til interviewets temaer, som tager udgangspunkt i den udarbejdede semistrukturerede interviewguide.

7.4.7 Analysestrategi

I den kvalitative empiriske undersøgelse blev en tematisk analysestrategi af Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) benyttet. Særligt kendetegnende for Braun og Clarkes (2006) analysestrategi er, at den fremstår fleksibel ift. videnskabsteori og anvendt teori, hvilket gør den kompatibel med kritisk realisme. Analysestrategien består i alt af seks trin, hvor der trinvis søges efter mønstre og svar gennem empirien. Hensigten er at identificere, analysere og rapportere temaer i den indsamlede empiri (Braun & Clarke, 2006). Med videnskabsteoretisk ståsted indenfor kritisk realisme i specialet, ønskes det at identificere viden om CMO-konfigurationer i de individuelle interviews. Trinene i analysestrategien vil i det følgende blive gennemgået med henblik på specialets udledning af centrale temaer i analysen af den kvalitative empiri, *se model 4*.

Model 4: Oversigt over de seks trin i Braun og Clarkes analysestrategi (2006) i specialet



Datafortrolighed i *trin 1*, dækker over transskriberingen samt gennemlæsning af de transskriberede interviews for at opnå fortrolighed med den indhentede empiri. Generering af initierende koder i *trin 2* dækker over processen, hvor der blev genereret koder i empirien gennem både en selektiv og komplet kodningsstil. Der er således blevet udledt væsentlige mønstre i empirien, som har fået tildelt en kode. Begge specialestuderende har læst og kodet de transskriberede interview mhp. at skabe ensartede koder. Dette sikrer samtidig en *intercoder reliabilitet* (Cheung & Tai, 2021). Der er kodet i databehandlingsprogrammet Nvivo (2011) for at sikre en større systematik i analysestrategiens trin løbende. Se kodetræ for trin 1 og 2 i *bilag 7.1*. Generering af temaer i *trin 3* dækker over processen, hvor koderne begynder at danne potentielle temaer, og hvor de fremfundne koder blev sat sammen i såkaldte undertemaer (Braun & Clarke, 2006). Her blev der i alt fremanalyseret ti undertemaer. *Trin 4* består af en gennemgang af temaerne, hvor der tjekkes for en sammenhæng i de genererede undertemaer og kodningerne. Her blev en mere *deduktiv tilgang* styrende for, hvordan hovedtemaerne blev defineret. Med afsæt i specialets kritisk realistiske position, blev hovedtemaerne dannet ud fra Pawson & Tilley's (2004) forståelse af begreberne *context*, *mechanisms* og *outcome* samt *social støtte-teorien* af Berkman et al. (2000). Et uddrag fra kodningen i trin 4 og 5 kan ses i *bilag 7.2*. I *trin 5* blev definering og navngivning af hovedtemaer forfines. Slutvis indebærer *trin 6* afrapportering af resultater, her præsenteres alle endelige tematikker (Braun & Clarke, 2006), samt tilhørende undertemaer og citater fra empirien, som er fremkommet og defineret i analyseprocessen. I den empiriske undersøgelse fremstår temaerne udarbejdet med et teoretisk

afsæt, i både den kritiske realisme og social støtte-teori, da denne viden blev anset brugbar til udarbejdelsen af den raffinerede programteori.

8.0 Analyse

I følgende afsnit præsenteres resultaterne fra litteraturstudiet og den kvalitative empiriske undersøgelse. Heraf vil resultaterne begrebsliggøres samt analyseres ud fra Pawson & Tilley' (2004) definition af *context, mechanisms og outcome*, hvorefter der følger en sammenkædning af resultaterne i CMO-konfigurationer i den raffinerede programteori, se *afsnit 8.3.4*.

8.1 Resultater fra litteraturstudiet

I litteraturstudiet har vi været optaget af at besvare undersøgelsesspørgsmålet: *Hvilke kontekstuelle betingelser, mekanismer og outcomes viser sig i skolebaserede interventioner/indsatser rettet mod børn og unges mistrivsel?* Formålet har været at opnå viden om virkningen af eksisterende, sammenlignelige indsatser med *“Den trivselsfremmende indsats”*. Jf. *tabel 6* i *afsnit 7.3.6*, fremgår en matrice over de fire inkluderede studiers studiedesign, formål, metode samt anvendte tjeklister. I det følgende præsenteres studierne mest centrale fund, som derefter skitseres i den initierende programteori, se *figur 4*. Herefter vil resultaterne slutvis sammenkædes i CMO-konfigurationer, i en syntese.

8.1.1 Context (C)

De kontekstuelle betingelser kan påvirke sammenhængen mellem en intervention og effekten (Krogstrup, 2016; Pawson & Tilley, 2004). Ifølge Pawson og Tilley (2004) udgør konteksten de betingelser og omstændigheder, som en intervention er introduceret i. Heraf vil de kontekstuelle betingelser i de fire studier fremhæves i det følgende. Disse udgør *rammesætningen for forskellige interventionstyper, trivselsfremmende personer, skolemiljøet og ressourcer de involverede (lærere og forældre)*.

Rammesætningen for forskellige interventionstyper

I de inddragede studier fremhæves forskellige rammer for de forskellige interventionstyper, og hvordan det har betydning for hvordan interventionerne virker (Franklin et al., 2012; Patalay et al., 2017). Der anvendes forskellige skolebaserede interventionstyper internationalt, hvor rammerne er forskellige for disse. Den variation, der er forbundet med anvendelsen af interventionstyperne, er således rammesættende for konteksten. Både Patalay et al. (2017) og Franklin et al. (2012) finder, at *universelle interventioner* anvendes bredt internationalt, som er kendetegnet ved at være målrettet alle elever på skolen. Modsat anvendes *målrettede interventioner* i mindre grad, som kendetegnes ved at målrettes bestemte grupper af elever, f.eks. pba. adfærdsforstyrrelser eller helbredsrelaterede tilstande (Franklin et al., 2012; Patalay et al., 2017). Denne interventionstype forbindes ofte med aktiviteter med fokus på, bl.a. fysisk aktivitet, adfærdsterapi og udvikling af sociale færdigheder (Patalay et al., 2017), hvorfor denne forekommer individorienteret. Franklin et al. (2012) finder at særligt interventioner, der foregår i konteksten *klasseværelset*, har en positiv indvirkning på elevernes trivsel. Samtidig fremhæver Patalay et al. (2017) interventionstypen *whole school approaches*, som er kendetegnet ved at involvere flere aktører på flere forskellige niveauer, med betydning for skolens elever og deres trivsel.

Trivselsfremmende personer på skolerne

De trivselsfremmende personer bliver en kontekstuel betingelse i skolens kontekst, idet de midler og ressourcer, der er afsat til at varetage funktionen, samt de værdier, der indgår i skolens kultur, afhænger heraf. Det kan ses i de inddragede studier, hvordan der er variation af hvilke professioner samt aktører, der varetager denne funktion. Både Patalay et al. (2017), Franklin et al. (2012) samt Corrieri et al. (2014) fremhæver relevante aktører, som en kontekstuel betingelse med betydning for skolebaserede interventioners virkning. Patalay et al.

(2017) finder, at der er stor variation lande imellem ift. hvilke aktører der involveres i interventioner. I UK er det f.eks. almindeligt at involvere kliniske psykologer og socialrådgivere i det trivselsfremmende arbejde i skolens kontekst. I Sverige er det derimod obligatorisk, at en sundhedsplejerske varetager denne funktion i skolen, mens der i varierende grad i Europa inddrages *sygeplejersker, skolepsykologer, kliniske psykologer, rådgivere/coaches og socialrådgivere* (Franklin et al., 2012; Patalay et al., 2017). Franklin et al. (2012) finder her, at der er en tendens til at anvende *fagfolk med klinisk baggrund*, til at varetage den trivselsfremmende funktion på skolerne, eller til at kvalificere skolens personale til dette. Lærerne bliver grundet deres pædagogiske tilgang centrale i involveringen i trivselsfremmende formål, særligt de interventioner, der vedrører *klasseværelset* samt *opsparing af mistrivsel* (Franklin et al., 2012). Corrieri et al. (2014) inddrager eksterne rådgivere i den konkrete intervention, som oftest er de uddannede socialrådgivere.

Skolemiljøet

Skolemiljøet, herunder skolens rammer, fremhæves som kontekstuelle betingelser i både Patalay et al. (2017) Long et al. (2021) samt Corrieri et al. (2014). Skolernes *geografiske placering* har her, som kontekstuel betingelse, betydning for hvilke tilbud skolerne har til rådighed, hvor særligt byskoler har adgang til flere interventioner/indsatser (Patalay et al., 2017). Patalay et al. (2017) finder, at byskolerne også er forbundet med en større involvering af forskellige aktører i de skolebaserede indsatser. Særligt har kontekstuelle betingelser, som *skolereformer/politik og økonomi*, indflydelse på dette, som ligeledes har indflydelse på *skolernes rammer* nationalt og lokalt. Herunder med betydning for skolernes adgang til bestemte tilbud/interventioner (Patalay et al., 2017). Præstationskulturen har endvidere som kontekstuel betingelse indflydelse på elevernes trivsel (Corrieri et al., 2014; Long et al., 2021). *Eksamenspres/præstationspres* ses her som en væsentlig kontekstuel betingelse for elevernes trivsel, hvilket hænger sammen med den præstationskultur skolerne er ramme for (Corrieri et al., 2014; Long et al., 2021). Særligt udskolings eleverne er præget af *præstationspresset* fra skolens kontekst, hvor de oplever, at lærerne har indflydelse på denne oplevelse, idet karaktererne særligt afhænger af deres vurdering (Corrieri et al., 2014). Long et al. (2017) fremhæver desuden, at kontekstuelle betingelser med betydning for skolemiljøet mhp. trivselsfremme, afhænger af *lovændringer, skolereformer, bestemte interventionstyper* samt den *samfundsmæssige udvikling*. Herudover kan brugen af *sociale medier* have betydning, men skal undersøges nærmere (Long et al., 2021).

Ressourcer hos de involverede (lærere og forældre)

De involverede i interventionerne har *forskellige ressourcer*, der skal ses som en kontekstuel betingelse, idet de har betydning for, hvorvidt de føler sig motiveret til at deltage i interventionerne. Her fremhæver studierne væsentlige ressourcer, hos både lærerne eller forældrene, som samtidig skal ses interrelaterede (Corrieri et al., 2014; Franklin et al., 2012; Long et al., 2021). Long et al. (2017) associerer forældres *socioøkonomiske status*, *forældrekontrol* samt *længerevarende sygdom* med øget mistrivsel hos deres børn. Corrieri et al. (2014) finder, at forældre der oplever *travlheden*, deltager mindre i skolens aktiviteter. Dette reducerer samtidig muligheden for, at involvere forældrene i interventionsarbejdet. I studiet af Corrieri et al. (2014) er *lærernes egen trivsel* betydende for relationen mellem lærer og elev. En ringere trivsel hos lærerne bliver en betydelig kontekstuel betingelse for, hvorvidt de har *ressourcer* til at støtte eleverne i skolens kontekst. Her forekommer lærernes forskellige forudsætninger for at kunne varetage den trivselsfremmende funktion, som en væsentlig kontekstuel betingelse (Corrieri et al., 2014). Lærerne fremhæver, at de oplever et stort ansvar forbundet med at varetage den trivselsfremmende funktion med de ressourcer, de har til rådighed. Hermed også om de føler sig rustet til dette. Studiet peger endvidere på, at lærerne med den rette *uddannelse og kompetenceudvikling* ved hjælp af eksterne coaches kan være effektive i implementeringen og udførelsen af de trivselsfremmende interventioner (Corrieri et al., 2014).

8.1.2 Mechanisms (M)

I nedenstående afsnit vil *mekanismer* fundet i de fire studier præsenteres. Ifølge Pawson & Tilley (2004) er mekanismer de underliggende, oftest ikke-observerbare kræfter, der forbinder en intervention med virkning, hvoraf de kan fremme eller hæmme interventionernes virkning. Det er derfor ikke udelukkende interventionen som skaber en effekt, men de processer som får modtagerne af interventionen til at fortolke og handle ud fra de ressourcer som interventionen udbyder (Pawson & Tilley, 2004). Mekanismerne præsenteres som: *Sociale relationer, samarbejde og involvering, motivation og opbakning og viden og kendskab til interventioner*. Se den initierende programteori, *figur 4*.

Sociale relationer

En mekanisme i Long et al. (2021) og Corrieri et al. (2014) er relationen mellem forældre og en ekstern coach på skolen, som bidrager til følelsen af støtte og hjælp. Det fremmer følelsen af en tillidsfuld relation og en følelse af støtte hos forældrene, som fremmer relationen mellem

forældre og coachen (Corrieri et al., 2014; Long et al., 2021). Særligt finder Long et al. (2021), at det, at eleverne oplever en følelse af at være inkluderet i et socialt fællesskab, fremmer følelsen af social støtte fra peers og en følelse af popularitet i elevernes sociale netværk. Long et al. (2021) finder, at forældreomsorg er en fremmende mekanisme, hvor oplevelsen af denne er forbundet med børn og unges selvværdsfølelse, som har betydning for den sociale relation der er til forældrene. Denne sociale relation kan således både fremme eller hæmme børn og unges trivsel (Long et al., 2021). Samtidig viser mobning sig som en hæmmende mekanisme for eleverne, idet de ikke oplever en følelse af social støtte fra peers, men hvor støttefunktionen fra lærerne derimod kan fremme følelsen af social støtte (Long et al., 2021). Long et al. (2021) underbygger selv samme med, at det skaber en følelse samt oplevelse af en tillidsfuld relation mellem lærer og elev. Franklin et al. (2012) fremhæver endvidere, at betydningen af relationen mellem lærer og elev er betydende for, om lærerne formår at agere støttefunktion i elevernes faglige udvikling i skolen.

Samarbejde og involvering

Alle de inkluderede studier fremhæver at *samarbejde* mellem de forskellige involverede aktører er en virksom mekanisme med betydning for, hvordan interventionerne virker (Corrieri et al., 2014; Franklin et al., 2012; Long et al., 2021; Patalay et al., 2017). I Franklin et al. (2012) ønsker de sundhedsfaglige personer i interventionerne at *involvere* lærerne mhp. at samarbejde omkring at udarbejde konkrete handleplaner for bedst muligt at fremme trivslen på skolerne. Således fremhæves lærerne som en betydningsfuld ressource i et *samarbejde* med andre aktører med fokus på børn og unges mentale sundhed og trivsel (Franklin et al., 2012). Dermed kan de med gode resultater påtage sig roller i selve leveringen af sundhedsinterventioner i skolemiljøet i et tæt *samarbejde* med de øvrige aktører i interventionerne (Franklin et al., 2012). Desuden viser Corrieri et al. (2014), at forældre er essentielle at inddrage i et samarbejde omkring at fremme elevernes trivsel, hvor lærerne samtidig bakker op omkring at styrke dette samarbejde. Patalay et al. (2017) finder her, at forældre i mindre grad indgår i et trivselsfremmende *samarbejde* i udskolingen, hvorfor dette kan risikere at fungere som en hæmmende mekanisme for virkningen af interventionerne.

Motivation og opbakning

Motivation og opbakning til de forskellige interventioner fremhæves som en væsentlig mekanisme (Corrieri et al., 2014; Franklin et al., 2012; Patalay et al., 2017). Corrieri et al. (2014) finder, at *skepsis* fra lærerne ses som en hæmmende mekanisme, som dog udvikler sig

i takt med interventionens implementering på skolerne. To år senere, ved follow-up, ses en øget *opbakning* fra selvsamme lærere. Derudover fremhæves det, at *opbakning* fra skolernes ledelse og lokale myndigheder ses som en fremmende mekanisme for virkningen af interventionen (Corrieri et al., 2014). *Opbakningen* styrker samtidig samarbejdet på tværs i involveringen af flere forskellige aktører. Dette underbygger Patalay et al. (2017), hvor ledelsens *opbakning* anses som en både en fremmende og hæmmende mekanisme for interventionens virkning. De *ressourcer*, der stilles til rådighed, fremhæves som væsentlige ifm. opbakningen fra ledelsen, såsom lærerkapacitet, tid og økonomi (Patalay et al., 2017). Franklin et al. (2012) fremhæver derudover, at følelsen af *medinddragelse* hos lærerne, kan være en fremmende mekanisme med betydning for deres *motivation* for at deltage i interventionerne.

Viden og kendskab

I Franklin et al. (2012) og Corrieri et al. (2014) opstår mekanismen *viden og kendskab*, som er relateret til både lærerne, forældrene og eleverne (Corrieri et al., 2014; Franklin et al., 2012). Her finder Franklin et al. (2012) at lærere behøver et større *kendskab* til anvendelsen af skolebaserede interventioner og viden, da det har betydning for forankringen af en sådan intervention. Dette underbygger Corrieri et al. (2014), da viden samt *kendskab* til de eksterne coaches i interventionen fremmer følelsen og opbakningen af et samarbejde i interventionen. Dermed bliver *kendskab* og *viden* mekanismer, som kan forekomme fremmende og hæmmende for, hvorvidt det er muligt at indgå i et samarbejde med andre professioner i de skolebaserede interventioner (Corrieri et al., 2014; Franklin et al., 2012). Endvidere finder Corrieri et al. (2014), at elevernes *kendskab* til de eksterne coaches på skolerne har en fremmende eller hæmmende virkning på lysten til at benytte disse på skolerne. Idet nogle lærere, ifølge Corrieri et al. (2014), ikke føler sig rustet til at varetage den trivselsfremmende funktion i interventionerne, anses *viden og kendskab* til funktionen af deres rolle som en betydelig mekanisme. Ifølge Patalay et al. (2014) bidrager *vejledning* og *supervision* til lærerne og forældrene til denne virksomme mekanisme i form af *viden og kendskab* til interventionens indhold og formål.

8.1.3 Outcome (O)

I det nedenstående afsnit, vil de forskellige *outcomes* fremfundet i de fire studier præsenteres. Som afrapporteret i de ovenstående *kontekstuelle betingelser* og *fremmende og hæmmende mekanismer*, kan variationer på tværs af disse jf. Pawson & Tilley (2004) føre til forskellige outcomes. Disse outcomes dækker over *tilsigtede og utilsigtede outcomes* (Pawson & Tilley, 2004), der afhænger af aktiveringen af forskellige mekanismer i de skolebaserede interventioner. Gennem de utilsigtede outcomes hos modtagerne af interventioner, kan der opstå *potentielt utilsigtede konsekvenser* (Merton, 1936; Pawson & Tilley, 2004). De forskellige outcomes er følgende: *Fremme af mental sundhed, manglende effekt på mental sundhed/trivsel, en bæredygtig intervention og stigmatisering*. Outcomes visualiseres i den initierende programteori, jf. figur 4.

Fremme af mental sundhed/trivsel

Overordnet set har de udvalgte fire studier det tilfælles, at undersøge interventioner med et sigte mod at fremme den mentale sundhed blandt elever gennem skolebaserede interventioner. I studiet af Corrieri et al. (2014) understreges vigtigheden af at fremme den *emotionelle trivsel* blandt eleverne ved at inddrage eksterne rådgivere til at understøtte lærernes *trivselsfremmende funktion*. Studiet finder, at skolen udgør en essentiel kontekstuel ramme i forebyggelsen af børn og unges mentale lidelser (Corrieri et al., 2014), hvorledes skolen udgør både en sundhedsfremmende og forebyggende kontekst. Særligt de universelle interventioner, der involverer alle skolens elever, samt en Whole School Approach, som involverer flere aktører på flere niveauer, viser at have en generelt positiv effekt på *mental sundhed* og *trivsel* blandt eleverne (Patalay et al., 2017). Long et al. (2021) finder at multiple faktorer i skolens kontekst, har indflydelse på elevernes *trivsel* og hvorvidt de er *læringsparate*. Studiet indikerer, at skolemiljøet, herunder undervisningsmiljøet, har en væsentlig indflydelse, idet eleverne tilbringer store dele af deres tid i skolens kontekst (Long et al., 2021). Franklin et al. (2012) underbygger dette, men hvor en involvering af skolernes lærere udgør en central rolle i konteksten.

Manglende effekt på mental sundhed/trivsel

Franklin et al. (2012) finder, at lærerne mangler *viden og kompetencer* i relation til forebyggelse af mistrivsel i den trivselsfremmende funktion på skolerne, fordi de mangler ressourcer til at udføre dette. Det kan dermed have indvirkning på, hvorvidt de skolebaserede interventioner ikke opnår den *tilsigtet effekt* af at fremme elevernes trivsel samt forankringen af

interventionerne på skolerne. Herudover finder Corrieri et al. (2014), at der ses en *manglende effekt* forbundet med det manglende kendskab skolens personale og elever har til interventionernes virke. Derfor anvendes de eksterne rådgivere ikke i det ønskede omfang, hvorfor interventionerne ikke opnår deres *tilsigtede outcome* i så høj grad som forventet.

En bæredygtig intervention

Corrieri et al. (2014) nævner som en tilsigtet virkning betydningen af en *bæredygtig intervention*, som gennem et gensidigt tillidsforhold, i initierende styregrupper, inddrager de mange inddragede aktører i skolesystemet heraf: *Rektorer, ledelse og lokale myndigheder*. Dette viser sig ifølge Corrieri et al. (2014) at have betydning for, hvordan det er muligt at sikre en skolebaseret interventions udførsel samt implementering. Patalay et al. (2017) underbygger dette tilsigtede outcome, da de understreger *ledelsen* som særligt betydende for, hvordan rammerne bliver for en skolebaseret intervention. Dermed bliver det afgørende for, hvorvidt ledelsen kan stille de nødvendige ressourcer til rådighed, i den aktuelle intervention, i skolen.

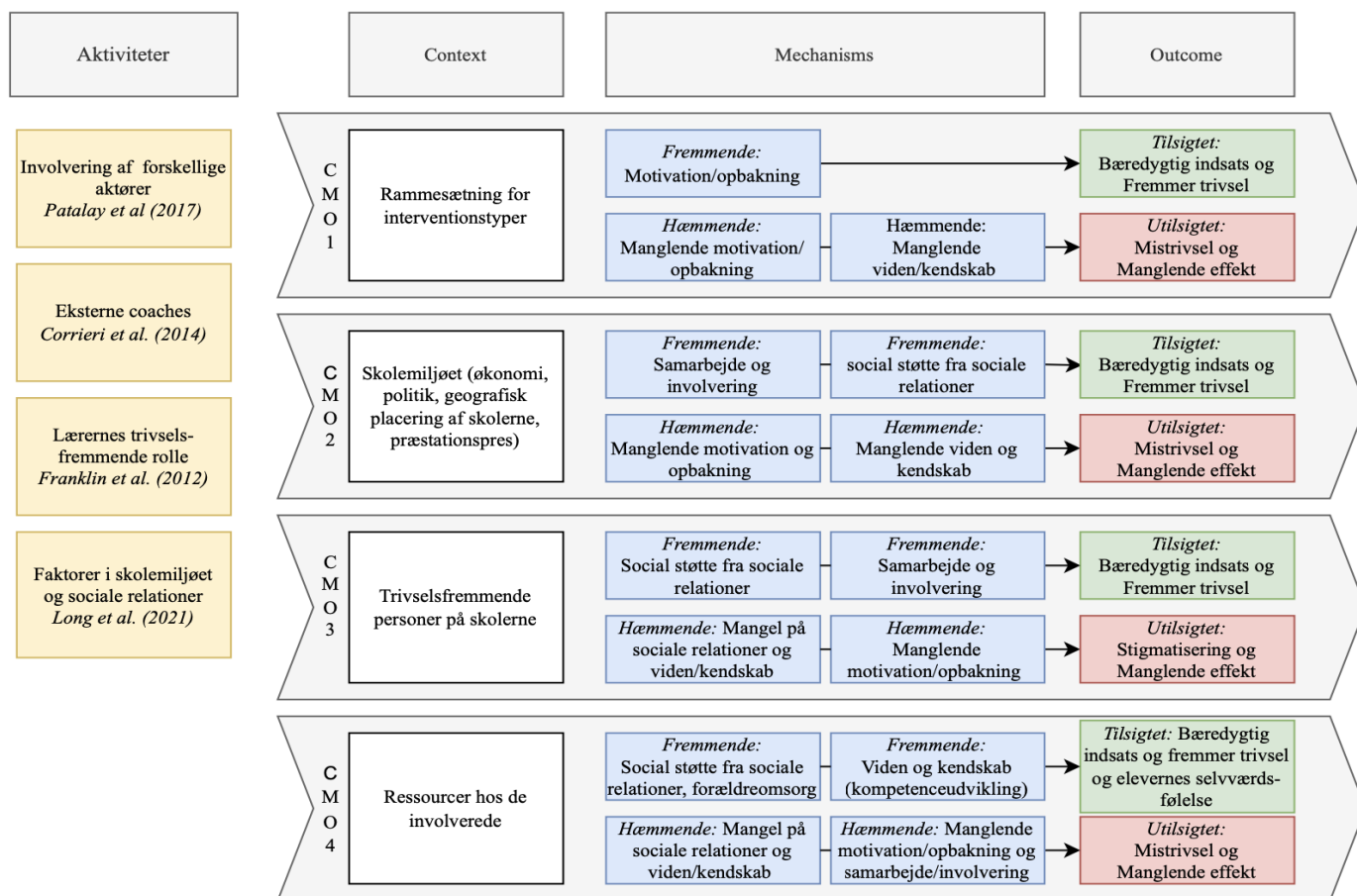
Stigmatisering

Her finder studiet af Corrieri et al. (2014), at der i den skolebaserede intervention forekommer en utilsigtede konsekvens som stigmatisering. Her finder forskerne, at de gennem brugen af eksterne coaches finder en afholdenhed fra enkelte elever, da det for nogle elever skaber en følelse af at blive stigmatiseret. Særligt udløses dette utilsigtede outcome, idet eleverne oplever manglende tillid og frygt i relationen til skolens coach (Corrieri et al., 2014).

8.1.4 Den initierende programteori

I figur 4 ses den initierende programteori, bestående af *context, mechanisms og outcomes*, som de mest centrale fund fra de fire inddragede studier i litteraturstudiet. Her sammenkædes de i CMO-konfigurationer for at opnå viden om, hvordan de forskellige kontekstuelle betingelser i skolebaserede indsatser, udløser nogle bestemte generative mekanismer, der får indflydelse på hvilken virkning indsatserne udløser.

Figur 4: Initierende programteori over CMO-konfigurationer fra litteraturstudiets fund



8.1.5 CMO-konfigurationer ud fra den initierende programteori

Det forekommer som en central kontekst for hvilke *rammesætninger for interventionstyper* (C) der er mest udbredt i Europa. I den sammenhæng kan *motivation og opbakning* (M) fra skoleledelsen fungere både som hæmmende og fremmende mekanismer med betydning for adgangen til ressourcer, herunder tid og økonomi. Når der er tale om en fremmende mekanisme, vil dette føre til *fremme af trivsel* (O) og en *bæredygtig intervention* (O). Modsat kan *manglende motivation og opbakning* (M) i skolerne, føre til *utilsigtede konsekvenser* (O), såsom *manglende effekt* (O) eller *mistrivsel* (O) blandt eleverne, se figur 4. Skolernes *geografiske placering* (C) samt økonomi og politik både lokalt og nationalt (C) er her også en central kontekstuel betingelse, hvor et tættere *samarbejde og involvering* (M) af forskellige aktører, får betydning for, hvorvidt det er muligt at *fremme trivsel* (O). Dette ses da byskolerne har tendens til at involvere flere aktører (M) og samtidig har adgang til flere forskellige tilbud/interventioner (C), som *fremmer trivslen* (O). En central kontekstuel betingelse i de skolebaserede interventioner er de *trivselsfremmende personer* (C), hvor særligt mekanismen *samarbejde og involvering* (M) mellem lærerne og de eksterne aktører har betydning for lærernes *trivselsfremmende rolle* (C). Det får derfor samtidig betydning for, om interventionerne udløser en *mistrivsel* og *manglende effekt* eller *fremmer trivsel* og en *bæredygtig indsats* (O), se figur 4. Samtidig får *relationen* (M) mellem de eksterne coaches, lærerne og forældrene betydning for deres *viden og kendskab* (M) til interventionen. Disse mekanismer får betydning for hvordan interventionerne virker, idet de *hæmmer/fremmer trivsel* (O).

Her har *ressourcerne hos de involverede (lærere og forældre)* (C) betydning for, hvorvidt der er behov for *viden og kendskab* (M), som får betydning for om der opstår en *manglende motivation* (M) for at deltage i interventionerne og en potentiel *manglende effekt* (O). Lærernes ressourcer (C) i den *trivselsfremmende rolle*, har betydning for, om de *føler sig rustet* samt *motiverede* (M) til at varetage denne. De *trivselsfremmende personer* (C) bidrager med *kompetenceudvikling* (M), som gør *fremme af trivsel* (O) og *social støtte* (M) muligt, se figur 4. Forældrenes *socioøkonomiske status* og *helbred* (C) får betydning, idet den her har betydning for aktiveringen af mekanismen *social støtte* (M) og *forældreomsorg* (M), som fremmer *trivslen* (O) og *selvværdsfølelsen* (O) hos børn og unge, se figur 4. De *trivselsfremmende personer* (C) har samtidig betydning for, hvordan en manglende *social relation* (M) og manglende *viden og kendskab* (M) til de eksterne coaches og interventionerne kan føre til en manglende effekt (O). Det manglende kendskab (M) til de eksterne coaches kan føre til

stigmatisering (O), fordi nogle elever bl.a. oplever manglende tillid i relationen, se *figur 4*. Betydningen af de sociale relationer i børn og unges sociale netværk kan sættes i relation til Berkman et al. (2000). De sociale netværks strukturer og karakteristika, såsom det relationelle bånd, kontinuiteten af kontakten og intimiteten, får betydning for hvorvidt det udløser psykosociale mekanismer, såsom social støtte (Berkman et al., 2000). De socialstrukturelle forhold har betydning for strukturen i det sociale netværk (Berkman et al., 2000). Heraf kan udledes, at oplevelsen af social støtte og graden af involvering og samarbejde med de forskellige aktører i de skolebaserede interventioner, ligeledes afhænger af disse sociostrukturelle forhold. De socialstrukturelle betingelser, som både forældre og lærere er underlagt, påvirker hvorvidt de er i stand til at støtte børn og unge. Helt centralt får det *relationelle bånd* og *interaktionen* mellem de sociale relationer betydning for børn og unges mentale sundhed/trivsel i skolens kontekst. Her bliver de sociale relationer i forbindelsen mellem skole og hjem essentielle, hvor særligt inddragelsen/involveringen af både forældre og lærere er vigtige. Særligt kan de sociale relationer dermed bidrage med en social støtte i et samarbejde, som får betydning for virkningen af de skolebaserede interventioner.

8.2 Resultater fra de individuelle interviews

I det følgende præsenteres specialets tematiske analyse, som er udarbejdet pba. af tre individuelle interviews med tre lærere; *Torsten*, *Erik* og *Bo*. Den kvalitative empiriske undersøgelse har haft til formål at blive klogere på lærernes oplevelser og erfaringer med deres trivselsfremmende arbejde og støttefunktion i skolens kontekst. Særligt undersøges lærernes rolle i relation til "*Den trivselsfremmende indsats*". Der er fremanalyseret fem centrale hovedtemaer, samt ti tilhørende undertemaer, se *model 5* herunder.

Model 5: Oversigt over fem hovedtemaer og tilhørende undertemaer

Hovedtemaer	Undertemaer
Kontekstuelle betingelser i skolemiljøet har betydning for trivsel og trivselsfremme (C)	<i>Skolens betingelser har betydning for lærernes arbejdsmiljø.</i> <i>Lærernes oplevelse af, hvad der i skolemiljøet har betydning for elevernes trivsel.</i>
Samfundsmæssige forhold som en kontekstuel betingelse (C)	<i>Sociale medier har betydning for elevernes mistrivsel.</i> <i>Et forventningspres til elevernes præstation.</i>
Ressourcer i "den trivselsfremmende indsats" på skolerne (M)	<i>Lærerne oplever tid som en ressource i indsatsen.</i> <i>Psykologernes rolle i det trivselsfremmende arbejde.</i>
Betydningen af støttefunktionen i de sociale relationer (M)	<i>Sociale relationers betydning i skolens faglige miljø.</i> <i>Et behov for en styrket forældreinvolvering.</i>
Der er en kompleksitet forbundet med børn og unges mistrivsel (O)	<i>Elevernes forskellige sårbarheder i den trivselsfremmende rolle.</i> <i>Lærernes oplevelse af at kunne håndtere mistrivsel i skolen.</i>

8.2.1 Context (C)

Kontekstuelle betingelser i skolemiljøet har betydning for trivsel og trivselsfremme

Lærerne giver udtryk for, at flere kontekstuelle betingelser i skolemiljøet har betydning for elevernes trivsel samt lærernes måde at fungere som trivselsfremmende personer på. Til dette hovedtema fremgår der to undertemaer: *Lærernes oplevelse af, hvad der har betydning for elevernes trivsel*, og *skolens organisatoriske rammer har betydning for lærernes arbejdsmiljø*.

Lærernes oplevelse af hvad der i skolemiljøet har betydning for elevernes trivsel

Det kan fremanalyseres at lærerne oplever flere betingelser, der har betydning for, hvordan eleverne trives i skolen, heriblandt skolens retningslinjer/politik. En lærer fremhæver, hvordan han oplever skolens politik, omhandlende vandreklasser, får betydning for hans støttefunktion, idet han oplever at skulle understøtte eleverne i højere grad. Erik udtaler:

“Vi har jo vandreklasser dvs. (...) de skal rundt mellem faglokalerne (...). Det er meget mere normalt at vi understøtter eleverne og viser dem hvilken samarbejdspartner, gruppe de skal have og sådan noget, i stedet for tidligere, hvor lærerne var mere, sådan, overlod det lidt eleverne.” (i.2).

Dette underbygger en anden lærer, idet han fremhæver skolemiljøets vandreklasser som en kontekstuel betingelse, der har en negativ indflydelse på elevernes trivsel, idet eleverne ikke har en fast og tryk base. Her supplerer Bo med, at der kan være nogle elever, som har særligt brug for faste rammer gennem klasselokalerne i skolen:

“(...) de har ikke klasselokaler, de har de her lockers, så de bevæger sig rundt omkring fra sted til sted. Det tror jeg er en negativ faktor for dem, fordi de ikke har den her base. Der er jo rigtig mange børn der har brug for at have en base (...). Et sted hvor de ved, at her er der plads til mig. Her kan der kan jeg altid gå hen.” (i.1).

Erik fremhæver samtidig et ansvar for at skabe en hverdag for eleverne i skolen gennem struktur og rammer. Her skal der dog samtidig være mulighed for at lærerne kan lempe på strukturen, så eleverne oplever en større frihed i skolen. Læreren udtaler:

“Vi skitserer en hverdag for dem, det er der du går hen klokken det og du skal sidde der, du skal spise med dem. Det er egentlig rigtig rart og så prøver vi selvfølgelig, når tingene begynder at gå godt, så letter vi lidt på det, så kommer der en større frihed” (i.2).

Yderligere fremhæves skolens elevsammensætning og antallet af elever i klassen, som en betingelse der har betydning for, hvordan lærerne oplever rammerne for ikke at kunne give den støtte og hjælp eleverne har brug for. Torsten udtrykker:

“(...) det at gå i klasse med 24-25 elever, med alle mulige forskellige problematikker, det gør jo at, at den ene voksen (...) det er svært sådan lige og tage hånd om hvert barn. Så jeg tror at der er mange der er sådan, ikke bliver efterladt, men nok ikke får den hjælp og støtte som de skal have.” (i.3).

Samtidig nævnes elevernes lange skoledage, som er en del af skolereformen, at have betydning for, hvordan nogle elever trives i skolen. Her udtrykker Erik, et behov for større fleksibilitet i skoledagene, særligt for de sårbare elever:

“(...) altså eleverne, de skal jo være her hver dag i udskoling kl. 08.00-14.45 og der kunne man jo sagtens (...) have en relation til nogle elever, hvor man kan mærke, at du ikke kan mere, du trænger til at komme hjem kl. 13 og sige, du får den her bog med hjem, også i morgen der snakker vi sammen.” (i.2).

Det bliver samtidig nævnt, at samfundsudviklingen gennem de sidste 15 år er særlig mærkbar ift. hvordan rammerne i skolens kontekst ser ud i dag, hvor økonomien spiller en særlig rolle. Her nævner Erik, at skolens ressourcer er en central betingelse, som hænger sammen med at skolerne er placeret i byen. Heriblandt ses mere ressourcestærke familier som en væsentlig betingelse for elevernes trivsel. Han siger: *“(...) vores økonomi er da forringet meget gennem de sidste 15 år, men det er jo på landsplan. Jeg tænker til gengæld, at vi har mange ressourcestærke familier på skolen her.” (i.2).*

Bo uddyber økonomiens betydning i det følgende:

“Økonomi, spiller rigtig stor rolle. (...) rammer som jo også kan være facilitering af vores arbejdstid. Der er det jo blevet mindre attraktivt for os (...) altså hvis vi gerne vil lave noget (...), så er det jo et par timer, som skal lægges oveni den her arbejdsuge på 40 timer.” (i.1).

Lærerne oplever, at der er flere afgørende betingelser i skolemiljøet, der har betydning for elevernes trivsel. Særligt fremhæves det, at nogle særlige rammer i skolens kontekst, såsom en manglende base for elever og lærere i klasseværelset og et behov for fleksibilitet i rammerne for særligt sårbare elever. Her bliver placeringen af skolerne i byen afgørende for, hvilke

ressourcer der er tilgængelige blandt både skolerne samt forældrene. Placeringen i byerne bliver væsentlig, idet den har betydning for hvilke ressourcer lærerne har til rådighed i deres rolle og herunder støttefunktion.

Skolens betingelser har betydning for lærernes arbejdsmiljø

I dette undertema frembringes udsagn omkring hvordan skolen, som organisation, skaber nogle bestemte vilkår og rammer for lærernes arbejdsmiljø. Her fremhæves det særligt, at manglende tid og flere forskellige ansvarsroller får betydning for lærernes trivselsfremmende rolle i skolen. Her udtrykker Erik:

“Vi har mange individuelle samtaler sammen med eleverne også, rigtig mange og meget mere end vi tidligere har haft, altså klasselærerrollen har aldrig været så stor som den er nu, og vi har aldrig haft så lidt tid til det som nu. Så det er sådan ret paradoksalt.” (i.2).

Derudover udtrykkes der et overordnet politisk pres fra ledelsen, som spejler sig i lærernes arbejdsforhold. Hertil skaber det en oplevelse af arbejdspress hos lærerne, som får betydning for deres trivselsfremmende rolle. Erik uddyber:

“Vi suser rundt fra det ene til det andet og det tredje og mange af os har 2 klasselærere funktioner (...). Så har man måske 50 elever man sådan skal være lidt særlig tæt på (...) altså vi trivselsfremmer, på trods af mærkelige arbejdsforhold og underlige politiske regler. (...) vi er jo underlagt i høj grad politisk topstyring og det skal man selvfølgelig kunne holde ud at arbejde i en politisk lederorganisation. Så vores arbejdstempo er virkelig højt.” (i.2).

Her kan det udledes, at skolereformen og skolens politik som ledelsen fordrer, bliver styrende for deres trivselsfremmende funktion, idet de oplever at der er stillet nogle bestemte vilkår. Som en konsekvens oplever lærerne en større skepsis fra nogle forældre. Her udtrykker Torsten: (...) *der er da de forældre der ikke synes at vi herovre gør det godt nok, f.eks. at vi ikke gør nok, også kan man sige (...) jeg står med 24 elever, jeg skal også hjælpe ham og hende.” (i.3).*

Her kan det udledes, at de mange elever med forskellige behov får indflydelse på hvordan lærerne oplever, hvorvidt det er muligt at støtte alle elever tilstrækkeligt. Der udtrykkes samtidig et manglende nærvær til elever og forældre, grundet manglende tid, da vilkårene for lærernes arbejde har ændret sig. Erik supplerer:

“Jeg savner at være nærværende overfor mine elever, (...) altså i gamle dage, der havde jeg tit skolehjemsamtaler hjemme hos familierne, altså hvor jeg bare spurgte, må jeg ikke komme hjem og besøge jer? (...) det orker jeg slet ikke længere.” (i.2).

Det fremhæves i ovenstående, at de ændrede vilkår i skolens kontekst, får betydning for relationen til forældrene i et skole-hjem-samarbejde. Hermed bliver tiden afgørende for lærernes egen trivsel og overskud til at opbygge denne relation. Samtidig udtrykker en lærer, at deres interne kollegiale relationer giver plads til et godt arbejdsmiljø i udskolingsteamet. Erik fremhæver følgende: *“(...) noget af det der er vores styrke i vores arbejdsmiljø, det er at vi er en masse kollegaer, som griner meget sammen og arbejder meget sammen, og er meget fagligt optagede.” (i.2).*

Således udtrykker lærerne, at flere organisatoriske betingelser i deres arbejdsmiljø skaber nogle overordnede vilkår for lærerne og deres arbejdsforhold. Her er det særligt manglende tid, samt et større forventningspres på deres ansvarsrolle, der får betydning for om de oplever deres trivselsfremmende funktion som tilstrækkelig.

Samfundsmæssige forhold som en kontekstuel betingelse

Flere væsentlige samfundsmæssige betingelser fremhæves at være af betydning for elevernes trivsel både i og udenfor skolens kontekst. Her præsenteres undertemaerne: *Sociale medier har betydning for elevernes mistrivsel, et forventningspres til elevernes præstation og det er et tabu at snakke om det svære.*

Sociale medier har betydning for elevernes mistrivsel

Flere af lærerne mener, at elevernes brug af sociale medier, både i og udenfor skolens rammer, har betydning for elevernes trivsel. Her fremhæves det, at de sociale medier bliver et spændingsfelt mellem skole og hjem, som er svært for lærerne at præge rammerne for. Bo udtaler:

“Jeg vil sige de her iPhones og sociale medier og sådan noget, er jo noget af det sværeste overhovedet at arbejde med som lærere, fordi det blander de her (...) øer eleverne bevæger sig på, altså skolen, fritid osv.” (i.1).

Det underbygger Torsten, som fremhæver, at elevernes digitale adfærd på de sociale medier gør det svært at placere ansvaret for, hvem der skal sætte grænser for brugen af disse.

“Sociale medier er også noget, der er til evig diskussion, for hvis ansvar er det, (...) vi kan jo godt opstille nogle rammer for at børnene, de ikke må have mobiltelefon, men så er der ure og computere og når barnet kommer hjem, så kan de blive udsat for alle mulige andre ting, på sociale medier, som vi ikke lige har kontrol over.” (i.3).

Samtidig fremhæves det, at den lette tilgængelighed til de sociale medier og den indflydelse den har på eleverne, også er problematisk at navigere i for eleverne. Det underbygger Bo med følgende:

“(...) det er svært at degradere sig imod og det synes jeg at jeg har oplevet i stigende grad, altså i min tid som lærer, hvor det også er sværere for eleverne at navigere i, fordi det hele bliver sådan en stor hybrid for dem.” (i.1).

Torsten fremhæver yderligere, at der er nogle bestemte normer forbundet med den digitale adfærd eleverne har på de sociale medier, som har betydning for, om de oplever et pres forbundet hermed.

“Så tror jeg også, at hele det her sociale medie-ræs, som man også har hørt rigtig meget om, det at være på, det at hele tiden at have en profil eller en avatar på en eller anden måde, et eller andet som man hele tiden stiler efter, det perfekte, det tror jeg også presser børn helt vildt.” (i.3).

Det kan udledes, at det bliver en styrende norm på de sociale medier, at eleverne skal være tilgængelige samt fremstå på en bestemt måde. I den forbindelse fremhæver Erik, at medierne desuden er en nem adgang til mobning:

“(...) det skaber også nogle sociale problematikker ift. det nemmere at mobbe. Det er nemmere at ekskludere børn på sociale medier. Det er bare et monster, som vi ikke rigtig helt kan håndtere, ene og alene fra 08:00-15:00, det er jo noget der kører 24 timer i døgnet.” (i.2).

Her fremhæver Bo yderligere, at digitaliseringen af undervisningen i høj grad påvirker undervisningsmiljøet, som samtidig ses at være en betydelig faktor for mistrivsel, idet den bl.a. påvirker den sociale interaktion med andre.

“Den her mistrivsel hænger sammen med den her brug af skærme, fordi de (eleverne) kigger så meget ned i dem, i deres telefoner og deres computere (...), at du kommer

længere væk fra nogle undervisningsaktiviteter der, altså hvor du bevæger dig, hvor du måske kommer rundt, hvor du snakker med andre, hvor du er i kontakt med andre.” (i.1).

Heraf kan det udledes, at den digitale adfærd på de sociale medier samt digitaliseringen af undervisningen, har betydning for elevernes trivsel. Det indebærer både, at de sociale medier skaber et pres på eleverne i flere forskellige sociale arenaer, som dermed også præger elevernes trivsel i skolens kontekst. Det gør det svært for både elever og lærere at navigere i, hvor særligt lærerne oplever de sociale medier som en udfordring, idet det er en platform, der interagerer på flere forskellige sociale arenaer.

Et forventningspres til elevernes præstation

Der eksisterer nogle samfundsmæssige betingelser forbundet med den eksisterende skolereform, som fordrer at lærerne vurderer elevernes faglige præstation på en måde, der ifølge lærerne skaber et præstationspres. Bo udtaler:

“(Eleverne) skal testes, de skal have sådan nogle målbare resultater på dem hele tiden. Så det er jo det undervisningsmiljø, der er herskende, særligt for udskolingseleverne (...). Det har klart en negativ indflydelse på deres trivsel, fordi de oplever at blive udsat for pres, forventninger og præstationskultur.” (i.1).

Torsten underbygger dette med følgende:

“Der er i højere grad kommet mere fokus på det her med uddannelsesparathed, (...) altså, mange fag er blevet karaktergivende (...) det betyder, at børn bliver målt og vejlet, i højere grad end før (...) der er kommet flere testapparater ind, for lærernes vedkommende, bliver man holdt mere i hånd og hanke ift. barnet progression, men for barnets vedkommende kan det jo godt hele tiden, være sådan et pres (...).” (i.3).

Særligt fremhæves det, at der er tilkommet mange forskellige vurderingsredskaber og helt afgørende er det, at eleverne ofte er udsat for disse tests, som får betydning for, om der skabes et præstationspres hos den enkelte. De forskellige tests stiller nogle særlige krav og forventninger til elevernes handleevne, som nogle elever har sværere ved at håndtere end andre, som kommer til udtryk i det følgende:

“Altså vi har også elever, der helt tydeligt ikke kan klare at gå til eksamen (...) elever som, kommer i skole over 40% af tiden og er dybt ulykkelige, eller er ved at blive udredte for en eller anden psykisk lidelse, de SKAL have karakter.” (i.2).

Han uddyber:

“Jeg har også en pige fra 8. klasse, som døjer enormt meget med noget angst og noget præstationsangst og sådan, forventninger til sig selv (...), vi kunne gøre nogle ting omkring hende, give hende nogle pauser og lettere forventninger til hende. Men det virkede ikke rigtig til at have nogen effekt.” (i.2).

I den faglige vurdering er der ikke plads til at tage hensyn til elevernes forskellige sårbarheder, som kan medføre mistrivsel. Lærerne oplever samtidig, at det er komplekst at støtte de sårbare elever der lider mest under et præstationspres. Samtidig fremhæver flere lærere, at det at have forventninger til eleverne, ikke udelukkende har negative konsekvenser, men samtidig kan støtte eleverne i de mange valg de står overfor. Torsten fremhæver:

“(...) det er jo ikke bare at æ dem i håret et par gange, men det er også at have nogle forventninger til barnet og stille nogle rammer op, nogle retninger, som man tror at barnet kan udvikle sig indenfor.” (i.3).

Erik underbygger dette:

”Jeg kan godt lide at fokus er meget på det faglige, altså jeg tror at (...) noget af den ulykke man ser hos unge mennesker generelt, det er den der ekstreme fokus på én selv og det forstår jeg godt kan skabe mistrivsel (...).” (i.2).

Det kan udledes, at der eksisterer en præstationskultur, som har gjort indtog i skolens kontekst, hvor hyppige nationale tests ses som årsag til mistrivsel samt et forventningspres hos eleverne. Særligt er det de sårbare elever, der bliver påvirket af forventningspresset, der stiller krav til den enkeltes handleevne og ressourcer. Forventninger til eleverne kan derfor skabe nogle rammer for deres faglige og sociale udvikling, som kan have en positiv effekt for elevernes trivsel, idet det samtidig flytter fokus fra den enkelte elev.

8.2.2 Mechanisms (M)

Ressourcer i “Den trivselsfremmende indsats” i skolerne

Lærerne udtrykker, at der i “Den trivselsfremmende indsats” ses flere væsentlige ressourcer forbundet med aktiviteterne, som indsatsen bidrager med i skolens kontekst. Her præsenteres undertemaerne: *Lærerne oplever tid som en ressource i indsatsen og psykologernes rolle i det trivselsfremmende arbejde.*

Lærerne oplever tid som en ressource i indsatsen

I skolernes kontekst bidrager samarbejdet med psykologerne omkring den trivselsfremmende rolle, mere tid til lærernes andre arbejdsområder. Bo udtrykker:

“(…) at fremme samarbejdet, det gjorde at vi kunne koncentrere os om nogle andre ting. Altså, så kunne vi ligesom koncentrere os om omsorgen. Så vidste vi godt at P han arbejdede med hende rent fagligt og professionelt.” (i.1).

Særligt styrker indsatsen lærernes oplevelsen af, at de bedre kan varetage deres arbejde i skolen, da psykologerne bidrager med tid som en ressource ind i organiseringen af en travl hverdag, hvor prioriteringer dagligt fylder. Erik siger:

”P er jo, altså, udover at være hvad han er, så er det jo også timer, det er tid og det er ressourcer. (...) det er ressourcer der så kommer ind fra højre og vi skal ikke foretage en eller anden form for prioritering af vores tid, eller elevernes tid, vi skal ikke omrokere. Vi har ligesom fået muligheden for at strække elastikken.” (i.2).

Derudover udtrykkes det, at indsatsens forløb i skolens kontekst samt at psykologerne er til stede på skolen, har betydning for, at lærerne oplever indsatsen som fleksibel og tilpasset skolens rammer. Det bidrager til en oplevelse af kontinuitet, hvor tidsperioden for indsatsens virke på to år, samtidig medvirker til at lærerne mærker en større forankring af indsatsen på skolerne. Erik udtrykker om dette:

”Så det at der kommer nogen udefra er jo også sådan lidt specielt, altså jeg tror at det er afgørende for sådan nogle projekter, altså at det er en som er der i lang tid, at der er noget kontinuitet, det er super afgørende, at ting bliver bygget op gennem mange år.” (i.2).

Lærerne forbinder indsatsen på skolerne med en ressource, der bidrager til en følelse af bedre tid og større udnyttelse af lærernes ressourcer i skolen. Herudover skaber indsatsen en oplevelse af, at indsatsen indlejres i lærernes og elevernes hverdag, hvor det giver en følelse af fleksibilitet og kontinuitet.

Psykologernes rolle i det trivselsfremmende arbejde

Psykologerne får en betydelig funktion i indsatsen, hvor lærerne udtrykker deres faglighed som værende neutral, troværdig og respektfuld i skolen, hvilket lærerne oplever som tillidsfuldt i relationen til eleverne.

Her udtrykker Bo:

”P kommer som neutral og det indgyder bare en anden form for troværdighed og respekt for eleverne, så på den måde kommer han med noget ethos. Altså, der er en grad af noget kvalitet, på hvad de fleste forventer.” (i.1).

Samtidig udtrykker Bo, at projektlederen af indsatsen som psykolog og med en anden faglighed end lærernes, kan varetage opgaver i relation til elevernes mistrivsel, som lærerne ellers føler sig utilstrækkelige i varetagelsen af:

”At du har så kompetent en mand, en ressource, som kommer og kan varetage nogle opgaver, som man ellers ikke selv synes at man havde ressourcerne til eller værktøjerne til.” (i.1).

Desuden fremhæves det, at det at psykologerne kommer fra en nonprofitorganisation, som en væsentlig faktor af betydning for den viden de kommer med og deres relation til eleverne omkring trivselsproblematikker. Torsten uddyber i det følgende:

”Med den ekspertise som psykologerne sidder med, det er nogle muskler, der på nogle måder kommer ind ift. det arbejde omkring børn med trivselsproblematikker. Man kan sige vi har jo samarbejdet med psykologer gennem PPR, men det med at det her også er en NGO, så tænker jeg også at de i højere grad byder ind med noget, som er lidt mere alment.” (i.3).

Her fremhæves det desuden, at lærerne i forvejen samarbejder med psykologer gennem PPR, men at psykologerne i indsatsen har en anden og mere tillidsfuld rolle overfor eleverne.

Erik understøtter dette:

“Jeg tror det at en som P kommer lidt udefra (...). Det at være tæt på eleverne kan jo også godt være sådan lidt en hæmsko, nogle gange, også fordi at de tænker, at hvis jeg siger det videre til Erik, så siger han det til mine forældre, altså det skal jeg jo, altså hvis det er noget helt alvorligt i hvert fald. Her kan de så snakke lidt mere frit med sådan en.” (i.2).

Det kan heraf udledes, at det at indsatsens psykologer er til stede i skolens hverdag, får betydning for relationen til eleverne, særligt i sårbare situationer. Det fremhæves desuden at være en væsentlig faktor, at lærerne oplever det udfordrende at agere trivselsfremmende og være fortrolig med eleverne, samtidig med deres mere autoritære roller i undervisningen.

Samtidig fremhæver en lærer, hvordan forældre og lærere får en fælles sparringspartner omkring elevernes trivsel i relationen til psykologerne. Det hænger sammen med, at psykologerne mindsker presset fra forældrene, som tilmed letter på forældrenes forventninger til lærernes trivselsfremmende rolle. Heraf får relationen til psykologerne betydning for samarbejdet mellem skole og hjem. Bo udtrykker:

“Men da vi så fik mulighed for at få hende ned omkring P og snakke med hende, så var det som om, at forældrene og jeg ligesom fik sådan et fælles tredje, som vi kunne tage udgangspunkt i (...) der er blevet taget en lille smule forventningerne fra forældrene, at så kunne de stille sig, på et ben der var ren og skær omsorg.” (i.2).

Her udtrykker læreren samtidig et ønske om, at bringe psykologernes viden og erfaring ind i skolens kontekst, i samarbejde med lærerne, for at understøtte samarbejdet omkring elevernes trivsel. Her fortæller Torsten:

“Jeg tænker at de har en masse erfaringer, alt det, kunne vi jo godt tænke os der også kom ind i skoledelen, fordi vi sidder og arbejder med de samme børnegrupper, stort set. De sidder med, sådan familie-fritidsdelen og vi sidder meget med skole-delen, men de ting de fletter sig bare ind i hinanden, synes jeg.” (i.3).

Gennem lærernes oplevelser bliver psykologernes tilstedeværelse, erfaring og støtte i skolen en ressource, som lærerne i høj grad sætter pris på. Ifølge lærerne får samarbejdet med psykologerne indvirkning på, at lærerne oplever, at det letter på deres arbejdspress i den trivselsfremmende funktion. Derudover udtrykker lærerne, at de mærker, at samarbejdet med psykologerne samtidig letter forventningspresset fra forældre med elever som mistrives, som dermed styrker samarbejdet mellem skole og hjem.

Betydningen af støttefunktionen i de sociale relationer

Lærerne udtrykker de sociale relationer i skolen som særligt betydningsfulde for eleverne og deres trivsel samt den funktion de sociale relationer får i elevernes hverdag, herunder særligt lærernes og forældrenes funktion i skolen. Her præsenteres undertemaerne: *Sociale relationers betydning i skolens faglige miljø og behov for en styrket forældreinvolvering.*

Sociale relationers betydning i skolens faglige miljø

Det fremhæves, at en god relation til eleverne bygges op omkring mange ting, herunder gensidig respekt. Her fremhæver Erik samtidig vigtigheden af at eleverne ser mulighederne for medindflydelse og ejerskab, hvis der opbygges en respektfuld relation mellem eleverne og læreren:

“(...) hvis I hjælper hinanden (..) så får I jo frihed, og så trækker jeg mig lige så stille, og jo mindre I viser at I lever op til den pagt, så tager jeg jo bare over (...) det er jo for at få dem til at se at der ligger masser af muligheder for medindflydelse og medbestemmelse.” (i.2).

Her udtrykkes det samtidig, at en god relation til eleverne styrker tilliden til at eleverne tør åbne op og snakke med lærerne, hvilket gør det nemmere for lærerne at støtte eleverne. Desuden skaber en god relation til eleverne mulighed for at støtte dem til at blive læringsparate. Bo siger om dette:

“Hvis du har en god relation, så kan du snakke med vedkommende (...). Men det kan også være du kan finde ud af hvad de har brug for lige nu, så fremmer du hvertfald en psykisk trivsel der, som jo så vil gøre at vedkommende er klar til at deltage i det faglige og blive læringsparat.” (i.1).

Særligt fremhæves det, hvordan elever gennem en hel skolegang oplever mange skift i de relationer de møder, både til lærere og folk udefra. Her udtrykker Erik, at det ikke er utænkeligt, at det skaber en form for skepsis fra elevernes side og at det har en indflydelse på, hvordan sociale relationer får en betydning for eleverne i skolen:

“Jeg tror som skoleelev, når du er færdig med dit skoleliv, så har du haft så mange forskellige lærere (...) lærerstuderende, nogle fra folkesundhed der skulle ind at fortælle et eller andet og seksualunderviser, så man har sådan en naturlig skepsis som elev.” (i.2).

Erik fortæller samtidig, hvordan relationen særlig er vigtig for at lære sine elever at kende, for på den måde at hjælpe og støtte dem i skolens hverdag. Særligt udtrykker læreren kontinuitet og tillid i relationen til eleverne som væsentlige betingelser i lærernes arbejde i at trivselsfremme og støtte eleverne.

“Mange børn, de oplever mange skift og mange alle mulige der kommer ind hele tiden (...) Så snart at man får et tag på sine elever, man lærer hinanden at kende (...) det er jo en helt anden mulighed man har for at hjælpe dem. Så jeg tror egentlig at det er det, der er adgangen til at støtte dem.” (i.2).

Der udtrykkes yderligere, at lærerne har et ansvar for at skabe og styrke den gode relation til eleverne. Her udtrykker Torsten:

“Jo bedre relation, voksne og børn har med hinanden, jo større chance er der for at, barnet over for den voksne, men også voksne overfor barnet, vil have den her gensidige anerkendte relation. Hvis der er opbygget en relation, så tror jeg at relationen er alfa omega, at barnet kan mærke at de voksne vil barnet noget (...). de voksne, de skal i hvert fald, påtage sig ansvaret for den gode relation.” (i.3).

Relationen mellem elever og lærere bliver afgørende for, hvordan lærerne kan arbejde med at fremme deres trivsel og støtte dem i skolens hverdag. Her kendetegnes en god relation mellem elev og lærere som en gensidig respektfuld, troværdig og tryk relation, hvor det særligt er lærernes ansvar, som de voksne, at skabe og styrke denne relation i skolen.

Et behov for en styrket forældreinvolvering

Forældresamarbejdet beskrives af lærerne som komplekst, hvor flere forskellige betingelser er afgørende for, om lærerne og forældrene har et velfungerende samarbejde i arbejdet om elevernes trivsel. Overordnet oplever lærerne et godt samarbejde med forældrene, som afhænger af, om der er tillid i den sociale relation med forældrene. Erik udtaler:

“ Relationen er meget tillidsbaseret og (..) velfungerende, altså jeg tænker også at mange forældre har sådan god tillid til, at hvis de ikke hører noget, så kører det godt. (...) de spiller jo lige så stor rolle som vi gør, på mange måder.” (i.2).

Bo påpeger her, at det her er essentielt, at der er en konsensus omkring retningen for samarbejdet i relationen:

“ (...) hvis du kan få forældrene til at arbejde lidt i samme retning, som du selv gør. De behøver ikke være enige i alt, men hvis du kan få dem til at bakke op (...) og hvert fald IKKE rende rundt derhjemme og italesætte nogle dårlige ting omkring skolen.” (i.1).

Det bliver her afgørende for støttefunktionen, at lærerne møder opbakning fra forældrene ift. deres relation til eleverne. Torsten underbygger dette:

“Så længe fokus er på, at vi er der for børnenes skyld (...). Så kan man være uenige om måden man gør det på eller et eller andet. Selve intentionerne er i hvert fald vigtige.” (i.3).

Et fælles udgangspunkt for den gode relation med forældrene bærer præg af, at der er fokus på barnets tarv, hvor der samtidig godt kan være uenighed om rammerne for udførelsen af dette. Der opleves dog blandt lærerne en stor forskel på, hvilke behov forældrene har for involvering og hvem disse forældre er. Erik fremhæver her:

“Altså, engang imellem så har vi et enkelt forældrepar (...) som har nogle massive problemer og det kan godt være nogle, der sådan på papiret er, ligger højt i det sociale hierarki og som gør alt svært for deres børn og sig selv.” (i.2).

Samtidig udtrykkes, hvordan manglende ressourcer hos forældrene har betydning for deres støttefunktion til eleverne og deres relation til forældrene. Torsten udtaler:

“Vi elsker mangfoldigheden der er på skolen, men det gør jo også at nogle af de problematikker der er her, bunder også i en, måske manglende forældreressource, eller forældreopbakning derhjemme, så det er også en af de ting, vi i hvert fald skal håndtere indenfor denne ramme.” (i.3).

Her bliver den manglende støtte fra forældrene til eleverne en udfordring for lærerne i samarbejdet, idet den har betydning for den opbakning eleverne får, men også opbakningen til lærernes trivselsfremmende arbejde i skolens kontekst. Læreren nævner samtidig udfordringer forbundet med det spændingsfelt, der er mellem skole og hjem, og hvordan eleverne befinder sig i dette: Her siger Torsten:

“ (...) barnet er i sådan et spændingsfelt mellem skole og fritid og skole og familie (...) det er jo der man begynder at bevæge sig lidt ind på hinandens arenaer og det er der jo nogen, som godt kan synes er lidt grænseoverskridende.” (i.3).

Samtidig fremhæves det, at samarbejdet med forældrene kan være nemmere at arbejde med, hvis lærerne har erfaring. Her får det betydning for lærernes tilgange i relationen og samarbejdet med forældrene, mener Erik:

“At turde gå til forældrene, dem der skaber splid og problemer og give dem ren besked og det er nemmere når man er en erfaren lærer (...) tør sige at du skal bakke skolen op, og du skal bakke mig op.” (i.2).

Samarbejdet med forældrene fremstår at være komplekst, hvor rammerne omkring dette kan være af afgørende betydning. Bo udtrykker et behov for at styrke samarbejdet, for at fremme trivslen hos eleverne: *“Jeg har sådan forsøgt (...), at kigge på forældresamtaler og hvordan man gør det. Jeg synes det er meget forældet, det her med at have dem inde i 10 min.” (i.1).*

Her er tidsrammen omkring forældresamtalen italesat som afgørende for relationen, idet kortvarige samtaler gør det svært at etablere et ordentligt samarbejde. Bo uddyber med et forslag til at forbedre rammerne for forældresamtalerne, hvor relationen forældrene imellem fremhæves, idet det giver mulighed for at spejle sig i andre ligesindede: *“Jeg gad godt sådan nogle gruppesamtaler, hvor man i virkeligheden tager alle forældre i hele klassen ind og så taler man åbent om eleverne, men foran de andre lærere eller forældre.” (i.1).*

Der udtrykkes et behov for at skabe en god relation mellem forældre og lærere, som kan danne udgangspunkt for et samarbejde mellem skole og hjem omkring det trivselsfremmende arbejde. Der kan være nogle problemer forbundet med de forskellige behov for involvering, der eksisterer hos forældrene, hvor det er op til lærerne at tilpasse indsatsen til de enkelte behov. Opbakning fra forældrene, ift. lærernes støttefunktion, bliver afgørende for lærernes oplevelse af at kunne støtte eleverne, og det at opnå et mindre spændingsfelt mellem skole og hjem, i arbejdet med elevernes trivsel.

8.2.3 Outcomes (O)

Der er en kompleksitet forbundet med børn og unges mistrivsel

Lærerne fremhæver oplevelsen af, at elevernes mistrivsel er kompleks, som derfor får betydning for hvordan de er rustet til at varetage den trivselsfremmende funktion i skolen. Her præsenteres undertemaerne: *Elevernes forskellige sårbarheder og lærernes oplevelse af at kunne håndtere mistrivsel i skolen.*

Elevernes forskellige sårbarheder i den trivselsfremmende rolle

Flere lærere giver udtryk for, at de oplever en tendens til, at der blandt børn og unge og deres forældre, er fokus på at behandle sociale problemer. Erik udtrykker, at mange elever har tilknytning til flere forskellige behandlere både i og uden for skolens kontekst:

“ Elever (...) der har udfordringer eller er i problemer eller er i mistrivsel, der er indsatser på flere områder, (...) enten går eleverne til egen læge og får noget behandling hos psykiater, privat psykolog, noget samtaleterapi, terapeut, coach og så er der noget på skolen måske og noget igang lidt i PPR. Det kan godt blive sådan en lille smule rodet.” (i.2).

Det udtrykkes her, hvordan elevernes problematikker ofte er komplekse og rodede for lærerne at navigere i, og dermed svære at håndtere. En elev kan være tilknyttet forskellige fagfolk udenfor skolens rammer, og det kan derfor være svært for lærerne at afgøre, hvordan de bedst støtter eleven. Torsten underbygger dette og fremhæver, hvordan der forekommer en tendens til at ville diagnosticere sociale problemer frem for at forebygge, som samtidig kan være en medvirkende årsag til den øgede forekomst af mistrivsel:

“Vi visiterer flere elever til vores specialklasser og det kan der være flere årsager til (...), en del af det bunder måske i en form for mistrivsel, en del af det bunder måske også i en, at vi bare er blevet sådan lidt diagnosticerende (...) hvis jeg har en formodning om, at et barn har en opmærksomhedsforstyrrelse, så skal vi behandle barnet, ud fra det og ikke gå og vente på at der kommer et eller andet stempel på.” (i.3).

På denne baggrund opfattes det som en negativ tendens, at der eksisterer et fokus på at diagnosticere og behandle, frem for at forebygge. En konsekvens her bliver en stempeling af eleverne pba. deres sociale problemer, som kan risikere at have en negativ indflydelse på den enkeltes trivsel. Torsten fortæller, i den forbindelse, om måden lærerne skelner mellem

elevernes grad af mistrivsel, hvor lærerne benytter en farve til at differentiere børnenes grad af mistrivsel:

“(...) vi skildrer lidt mellem de grønne, de orange og de røde børn og det er meget de røde børn, de indgribende indsatser de kører på.” (i.3).

Der udtrykkes samtidig, hvordan eleverne og forældrene opleves mere sårbare og hvordan det stiller højere krav til lærernes trivselsfremmende rolle. Her udtaler en Erik: *“Børnene er mere skrøbelige, forældrene mere kontaktsøgende (...). I gamle dage, der fik jeg det antal beskeder jeg får på en dag nu, det fik jeg på en uge dengang i gamle dage.” (i.2).*

Der opleves højere krav til lærernes sociale støttefunktion i skolen. En lærer udtrykker samtidig en alvor og respekt forbundet med elevernes problematikker i deres udvikling. Her fortæller Erik, hvordan deres støttefunktion er særlig vigtig:

“Hvis du har en elev der kommer i skole, som har ondt i sjælen eller som har lavt selvværd eller føler sig mobbet. Det kan også bare være en kæreste der har slået op i weekenden eller et træls billede på snapchat der er blevet delt. Der skal man som voksen have respekt for (...) det kan være altødelæggende og så kan man ikke forvente at vedkommende er læringsparat.” (i.2).

Flere lærere fremhæver samtidig, hvordan de oplever, at det er mere tabubelagt at snakke om det svære blandt eleverne, hvilket samtidig ses at være forbundet med en kompleksitet i, hvordan man bedst arbejder med elevernes mistrivsel. Torsten fremhæver her:

“Jeg tror bare generelt med børn og unge at der er sådan, lidt en tabubelagt ting at snakke om at have det svært og hårdt, (...) det at erkende at, ja, jeg har det sgu sådan lidt svært, det tror jeg ikke, kommer så naturligt for dem. Derfor tror jeg det er svært at tænke dem ind i en gruppesammenhæng.” (i.3).

Samtidig udtrykkes det, hvordan elevernes tendens til at være mere tabubelagte omkring mistrivsel, kan have betydning for hvordan lærerne oplever, at eleverne vil snakke om det svære i indsatsens ungegrupper. Her kommer en lærer med et forslag til, hvordan indsatsens ungegrupper kan tilgodeses dette, ved at tage udfordringerne væk fra eleven gennem en tematisk opbygning: Torsten fortæller:

“Det har været svært at værgе eleverne ift. gruppeindsatsen (...) jeg tror at vejen frem er måske mere, sådan at bygge det tematisk op. Det at tage udfordringerne væk fra barnet og kaste dem ind på bordet og sige, det her er det fælles tredje vi skal snakke om i dag.” (i.3).

Det kan udledes, at der i højere grad er et fokus på de børn, der er hårdest ramt af mistrivsel, hvor der ses en tendens til at ville diagnosticere sociale problemer blandt børn og unge frem for at forebygge. Lærerne ser en tendens til en tabubelagt norm blandt eleverne, forbundet med at snakke om det svære. Dette kan udfordre lærernes forebyggende og trivselsfremmende rolle og deres støttefunktion til eleverne. Her bliver det derfor svært for lærerne at håndtere den kompleksitet, der er forbundet med elevernes mistrivsel og sociale problemer, og hvordan de skal skelne imellem alvorligheden i disse udfordringer hos eleverne.

Lærernes oplevelse af at kunne håndtere mistrivsel i skolen

Lærerne udtrykker på forskellig vis, hvordan de oplever at være rustet til det trivselsfremmende arbejde med mistrivsel, der ses i skolerne. I relation til indsatsens implementering i skolerne, bliver lærernes rolle at visitere eleverne til indsatsen, pba. af en vurdering af deres forskellige trivselsproblematikker. Bo udtrykker her:

”Det er jo ikke alle vi sender ned, det er ikke alle vi, sådan visiterer til at snakke med P. Det er jo sådan afhængigt af situationens alvor. (...) så der synes jeg da, altså, vi har fået et værktøj, der kan forebygge.” (i.2).

På denne baggrund ses kompleksiteten forbundet med elevernes mistrivsel afgørende for, om eleverne vurderes at have behov for indsatsens psykologsamtaler. Her udtrykker lærerne, at projektleder af indsatsen særligt bidrager med støtte til de mere sårbare elever på skolen. Her er det lærernes opgave at visitere eleverne til indsatsens samtaler, herunder om det er problematikker lærerne selv oplever at være rustet til at varetage. Bo udtrykker:

“Så har der også været andre elever, der er en der har bedt om måske at komme herved, men hvor vi umiddelbart har vurderet, at det er en opgave som vi godt kan tage på os og der har vi ikke tænkt at det nødvendigvis var noget P, han skulle bruge tid på, fordi der kan være nogle andre som er tungere tilfælde.” (i.1).

Erik fortæller, hvordan han oplever, at hans faglige rolle får betydning for hans motivation i den trivselsfremmende rolle, som dermed får betydning for, hvorvidt eleverne trives i skolen:

”Jeg er selvfølgelig også optaget af at mine elever de lære noget og de skal så sandeligt også være glade for at gå i skole (...). og så vil jeg rigtig gerne opdrage på mine elever, børn og unge, altså danne dem og hjælpe dem på vej, til at forstå hvordan man opfører sig.” (i.2).

Den samme lærer udtrykker, at hans oplevelse er, at lærerne generelt er rustet, til arbejdet med at fremme elevernes trivsel i hverdagen på skolen. Dog kan der samtidig være forskel på lærernes erfaringer og det kan have betydning for det trivselsfremmende arbejde med de mere sårbare børn. Erik ytrer om dette: *”Vi er da ekstremt rustet til at fremme trivsel, altså (...) der er jo forskel på lærere og nogen har det nok lidt mere sådan, den fingerspitz-gefühl.” (i.2).*

Samtidig opleves lærernes rolle at være præget af at skulle favne mange forskelligartede opgaver i hverdagen. Her bliver lærernes rolle at sikre et fagligt miljø, samt at være med til at støtte og forme eleverne i en relation til lærernes støtte og trivselsfremmende funktion, hvor Bo fortæller følgende: *”Jeg tænker da lærere har noget at byde på, både indenfor det faglige og det dannende og det trivselsskabende.” (i.1).*

Torsten fortæller samtidig, hvordan han oplever, at lærerrollen og arbejdsopgaverne som lærere har udviklet sig med tiden. Der eksisterer en udvikling i skolekulturen, hvor der ligeledes stilles højere krav til lærernes trivselsfremmende funktion i skolen. Han udtrykker:

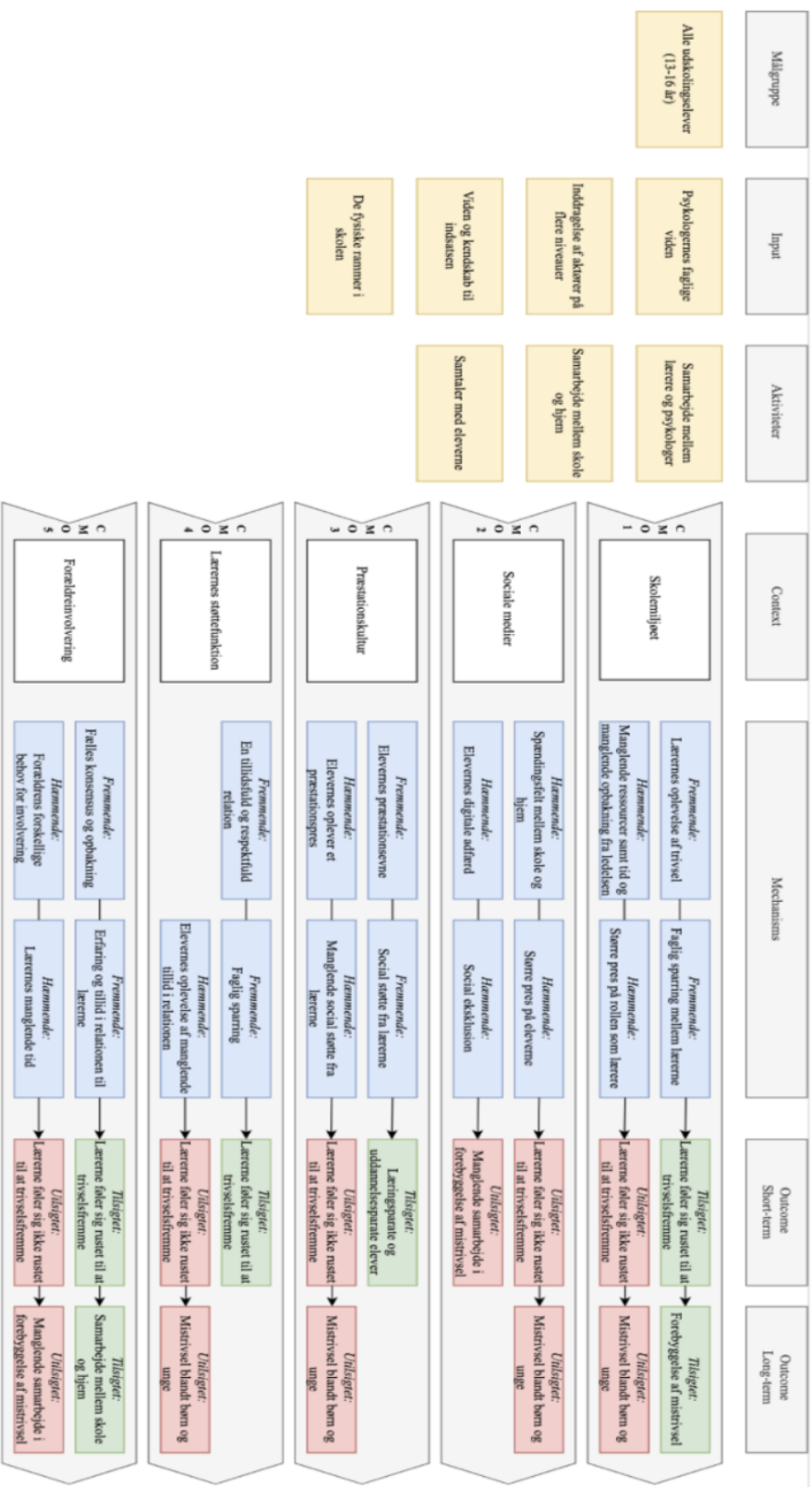
”(...) jeg tror at problemet er, at man skal finde sig i meget, som man ikke har skullet finde sig i tidligere. Men jeg tror også at det handler om, at vi i bund og grund bare skal være enige om at det her, det er et fælles samarbejde (..) at børnene kan gøre det så godt, som de kan. Så det tror jeg, det er rigtig vigtigt, den gode relation til børnene i hvert fald.” (i.3).

Det kan heraf udledes, at lærerne generelt oplever at være rustet til den trivselsfremmende rolle pba. deres faglige rolle som lærer. Samtidig er en udfordring forbundet med, at lærerne oplever, at det er komplekst at vurdere elevernes mistrivsel og derfor også at handle tilstrækkeligt på dette. De fremhæver her, at erfaring hos lærerne samt et fagligt skøn, bliver afgørende for deres oplevelse af at være rustet til rollen. Særligt ses der et større ansvar i den trivselsfremmende rolle, idet udviklingen af lærernes faggrænse med tiden stiller højere krav til denne. Det får ligeledes betydning for deres rolle i *”Den trivselsfremmende indsats”*.

8.3. Udvikling af intervention

I dette afsnit skitseres den raffinerede programteori, som indeholder konkrete forslag til forandring i en videreudvikling af den *“Den trivselsfremmende indsats”*. I den raffinerede programteori præsenteres *målgruppe, inputs og aktiviteter* med inspiration fra Krogstrup (2016) og *context, mechanisms* og *outcomes*, som centrale CMO-konfigurationer jf. Pawson & Tilley (2004). Tilsammen anvendes den raffinerede programteori til at belyse, for hvem, hvordan og under hvilke betingelser videreudviklingen af *“Den trivselsfremmende indsats”* virker, se *figur 5*. Der er pba. den fremsøgte viden og evidens fra hhv. problemanalysen, litteraturstudiet og den kvalitative empiriske analyse, udarbejdet forslag til aktiviteter. De centrale CMO-konfigurationer er opmærksomhedspunkter, der er vigtige at medtænke, for at aktiviteterne kan opnå den tilsigtede effekt. Derudover kan CMO-konfigurationerne understøtte videreudviklingen af indsatsen, så den så vidt muligt undgår at gøre skade, hvorfor de potentielle utilsigtede konsekvenser er fremhævet i den raffinerede programteori, se *figur 5*.

Figur 5: Raffinerede programteori



8.3.1 Målgruppe for videreudvikling

Målgruppen i *“Den trivselsfremmende indsats”* er udskolingselever i alderen 13-16 år, svarende til 5.-7. klasse, på de to byskoler, hvor denne målgruppe fastholdes i forslagene til forandring. Som udledt i den kvalitative empiriske analyse fremstår flere elever mere sårbare og oplever mistrivsel. Fundene viser samtidig, at lærerne på skolerne oplever, at flere elever er i udredningsforløb, har en eller flere diagnoser og/eller er det, som lærerne ser som elever i mistrivsel. Lærernes støttefunktion ses som kompleks, da der i folkeskoleklasserne er mange elever, som desuden har mange forskellige sociale trivselsproblematikker og psykiske diagnoser. Samtidig er der pba. den reviderede folkeskolereform (2019) et større fokus på inklusion i folkeskolen, hvorfor der på tværs af klassetrin indgår flere sårbare elever på lige fod med andre elever i klassetrinene (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Det kan antages, at der i takt med dette, ses en større kompleksitet forbundet med forebyggelsen af folkeskoleelevers mistrivsel.

8.3.2 Inputs til den videreudviklede forebyggende indsats

I videreudviklingen af *“Den trivselsfremmende indsats”* har det været muligt at fastlægge inputs af betydning for videreudviklingens etablering og gennemførelse, på de to byskoler, se *figur 5*. Input udgør, ifølge Krogstrup (2017), de ressourcer som skal være til stede for at sikre, at en indsats forløber som den skal. Her har det, gennem fund fra litteraturstudiet og den kvalitative empiriske analyse, været muligt at fastslå, at *psykologernes viden og ekspertise* er en central ressource. Heraf bliver psykologernes viden og ekspertise inputs, der får betydning for, hvorvidt aktiviteterne kan finde sted på skolerne ifm. indsatsen. Herudover får lærerne udbytte af denne ressource i form af faglig sparring, som får indflydelse på lærernes primære rolle i indsatsens aktiviteter, se aktiviteter i *figur 5*. Dette underbygges af litteraturstudiets fund, hvor psykologernes rolle i skolen skaber en positiv effekt på længere sigt, både i forhold til en succesfuld implementering samt forankring i praksis (Corrieri et al., 2014). Herudover er et centralt fund i litteraturstudiet, at der i tilgangen i en whole school approach, ses en ressource i at de tilstræber *inddragelse af aktører på flere niveauer*, i et samarbejde (Patalay et al., 2017). I denne tilgang til skolebaserede interventioner bliver et input, at der inddrages forskellige aktører i indsatsen. Indsatsen er udrullet på to byskoler, så der skal ligeledes tages højde for, at der er tale om to forskellige kontekster. Et input bliver her *de fysiske rammer i skolen*, se *figur 5*. De fysiske rammer får som input betydning for, hvorvidt det er muligt for lærerne og psykologerne at trivselsfremme, som facilitatorer af indsatsen. Det understøttes af Krogstrup (2016), da en kompleks kontekst er social foranderlig, da den former sig efter de betingelser,

der er til stede i konteksten. I den kvalitative empiri fremhæver lærerne, at der på tværs af de to kontekster, er forskelle i bl.a. forældreressourcer, økonomi og elevsammensætning, som kan have indflydelse på gennemførelsen af aktiviteterne på skolerne. Gennem fund fra litteraturstudiet og den kvalitative empiriske undersøgelse, vurderes *viden og kendskab* som en ressource, der må være til stede i indsatsen. Her dækker det over lærernes, forældrenes og elevernes kendskab til indsatsen og dens overordnede formål på de to skoler. Heriblandt kan forældres viden og kendskab være indvirkende på, at de ønsker at indgå i et samarbejde med skolen, og om det er muligt at etablere denne aktivitet i skolerne. Samtidig kan det forventes at eleverne behøver en viden og kendskab til indsatsens aktivitet *samtaler med eleverne*, hvilket får indflydelse på om indsatsen opnår sin tilsigtede virkning på skolerne, se figur 5.

8.3.3 Aktiviteter i videreudviklingen

I videreudviklingen af “*Den trivselsfremmende indsats*” ses de følgende aktiviteter, som væsentlige forslag til forandring, idet de har til hensigt at bidrage til, at indsatsen opnår sine tilsigtede effekter. De tre aktiviteter er: *Samarbejde mellem lærere og psykologer, formidling af indsatsen, forældreinvolvering og samtaler med eleverne*.

Ifølge Krogstrup (2016), har aktiviteterne i en indsats til formål at opnå en ønsket forandring af sociale problemer. Aktiviteten *samarbejde mellem lærere og psykologer* indebærer faglig sparring, som finder sted på skolerne i forebyggelsen af elevernes mistrivsel. I litteraturstudiets fund samt de kvalitative empiriske fund, findes der mange forskellige fagpersoner i skolens kontekst, som har til opgave at forebygge mistrivsel og behandle elever med diagnoser (Corrieri et al., 2014; Franklin et al., 2012; Patalay et al., 2017). Her efterspørger lærerne i de kvalitative empiriske fund et tættere samarbejde med psykologerne, som har en anden faglig viden at bidrage med ift. den stigende kompleksitet, der ses forbundet med elevernes mistrivsel. Desuden finder litteraturstudiet, at eksterne rådgivere kan bidrage til kompetenceudvikling og uddannelse af lærerne i håndteringen af mistrivsel, der kan være effektive i implementeringen og udførelsen af trivselsfremmende interventioner (Corrieri et al., 2014). Denne aktivitet kan anses for at have betydning for outcome: *lærernes oplevelse af at kunne håndtere mistrivsel og forebyggelsen af mistrivsel blandt eleverne*. Det er desuden en central aktivitet, da “*Den trivselsfremmende*” indsats i høj grad relaterer sig til lærernes trivselsfremmende rolle i skolens kontekst.

I den kvalitative empiriske fund udtrykkes der at være et spændingsfelt mellem skole og hjem, som har betydning for hvorvidt eleverne trives. Lærerne efterspørger en styrket forældreinvolvering, hvor aktiviteten *samarbejde mellem skole og hjem* betragtes som central i videreudviklingen af indsatsen, se *figur 5*. I litteraturstudiet viser fund samtidig, at forældre er essentielle at inddrage i et samarbejde omkring at fremme elevernes trivsel, hvilket møder opbakning fra lærerne (Corrieri et al., 2014). Her er det relevant at afsætte flere ressourcer på aktiviteter, der styrker samarbejdet mellem de sociale relationer, herunder lærere, forældre og relevante eksterne aktører. Argumentet for dette bliver den betydning de sociale relationer har, som både specialets problemanalyse, litteraturstudie samt den kvalitative empiriske interviewundersøgelse understøtter.

Aktiviteten *samtaler med eleverne* kan ses som en central aktivitet, idet de kvalitative empiriske fund fremhæver, at formen på den sociale støtte eleverne får, gennem samtalerne med psykologerne, har betydning for elevernes udbytte af dem. Lærerne udtrykker, at det er svært for eleverne at tale om deres problemer. Her kan formen på elevsamtalerne, der er gruppebaseret, være forbundet med at nogle elever fravælger at deltage i denne aktivitet i indsatsen. Her foreslår lærerne, at der i gruppesamtalerne, kan gøres brug af tematikker i samtalerne for at fremme elevernes lyst til at indgå i en gruppebaseret samtale. Tematikker kan her betyde, at fokus bliver flyttet fra den enkelte elevs trivselsproblematikker, til mere kollektive samtaler. Lærerne fremhæver en sårbarhed, der kan være årsag til, at eleverne ikke har lyst til at snakke om deres personlige trivselsproblematikker i gruppesammenhæng. Det kan heraf fremhæves som en væsentlig aktivitet for de elever, som ikke har lyst til at indgå i grupper, hvoraf de kan være medbestemmende samt præge tematikkerne og formen på ungegrupperne.

8.3.4 CMO-konfigurationer ud fra den raffinerede programteori

I den raffinerede programteori, jf. ovenstående figur 5, præsenteres de fremanalyserede CMO-konfigurationer. Det er de mest centrale *contexts*, *mechanisms* og *outcomes*, som er medtaget i programteorien, og som ligeledes uddybes i det følgende afsnit. CMO-konfigurationerne er udarbejdet pba. fund fra problemanalysen, litteraturstudiet og den kvalitative empiriske analyse.

Skolemiljøet får betydning for lærernes trivselsfremmende rolle

Det er centralt i specialets fund, at der i *skolemiljøet* (C) findes vigtige kontekstuelle betingelser, såsom *økonomi*, *politik* samt skolernes *geografiske placering* (C). Skolernes geografiske placering har her vist sig at have en betydning for skolernes økonomi, som varierer på tværs af de to byskoler. Ifølge Berkman et al. (2000) kan socialstrukturelle betingelser få betydning for adgangen til ressourcer. Her kan skolens ressourcer have betydning for den sociale støtte, lærerne kan yde til eleverne, idet dette afhænger af den *støtte og opbakning* (M) lærerne får fra ledelsen. Derfor får *økonomi* (C) her betydning for, at lærerne *mangler tid* og *ressourcer* (M), som en hæmmende mekanisme der medfører, at *lærerne føler sig dårligere rustet til at trivselsfremme* (O). Skolemiljøet som kontekstuel betingelse kan pba. *manglende tid* og *ressourcer* (M) skabe et *pres* (M) på lærernes rolle, hvilket får indvirkning på *lærernes trivsel* (M) i deres *arbejds miljø* (C). De førnævnte generative mekanismer, der udløses i konteksten *skolemiljøet* (C), kan påvirke hinanden indbyrdes, og medfører det utilsigtede outcome at *lærerne ikke føler sig rustet til at trivselsfremme* (O) i indsatsen, se figur 5.

Sociale medier får indflydelse på samarbejdet mellem lærer og forældre

En central kontekstuel betingelse i skolemiljøet er *sociale medier* (C), som skaber et *pres på eleverne* (M), hvor der stilles højere krav til elevernes *digitale adfærd* (M), idet det forventes, at de er tilgængelige på sociale medier døgnet rundt. Samtidig kan de sociale medier skabe et digitalt rum, hvor mobning nemmere kan finde sted, uden opsyn, hvilket kan resultere i den utilsigtede konsekvens *social eksklusion* (M). Samspillet mellem disse generative mekanismer kan tilsammen have en hæmmende funktion, som fører til det utilsigtede outcome *mistrivsel* (O) blandt eleverne. Særligt for elevernes *digitale adfærd* (M) på de *sociale medier* (C) er, at den udfolder sig på, i og udenfor skolens kontekst, hvor det kan skabe et *spændingsfelt mellem skole og hjem* (M). Et spændingsfelt mellem skole og hjem kan, som et utilsigtede outcome, resultere i at *samarbejdet mellem lærere og forældre forringes* (O), da det kan være svært for begge parter at navigere i, hvem der har ansvaret for elevernes digitale adfærd, figur 5.

Præstationskulturen er et vilkår i folkeskolen

Det er centralt i skolens kontekst, at præstationskulturen (C) er en betingelse, som kan skabe et *præstationspres* (M) på eleverne i skolen, når eleverne ikke har de nødvendige ressourcer og mestringsevne til at imødekomme forventningerne til deres faglige og sociale kompetencer. Særligt for denne hæmmende mekanisme er, at den afføder et utilsigtet outcome *mistrivsel blandt eleverne* (O). Samtidig er præstationskulturen en betingelse i skolens læringsmæssige kontekst, at fremme elevernes *præstationsevne* (M), da dette bidrager med at eleverne bliver *uddannelsesparate* og *læringsparate* (O). Flere elever har forskellige sårbarheder eller oplever trivselsproblematikker i skolen, som kommer til syne i, hvordan de kan håndtere presset, der er forbundet med *præstationskulturen* (C). Heraf kan det være komplekst for lærerne at *støtte* (M) eleverne, som får betydning for *lærernes trivselsfremmende funktion i skolen* (O). Når lærerne ikke formår at *støtte* (M) eleverne, udløses det utilsigtede outcome at *lærerne ikke føler sig rustet til at trivselsfremme* (O) og *mistrivsel* (O), se figur 5.

Lærernes støttefunktion i skolen

En central kontekstuel betingelse i videreudviklingen er *lærernes støttefunktion* (C), hvor en *tillidsfuld og respektfuld relation* (M) til eleverne får betydning for lærernes relation eleverne og fremmer *lærernes oplevelse af at være rustet til at trivselsfremme* (O). Ifølge Berkman et al. (2000) er relationen mellem mennesker afhængig af, hvilke socialstrukturelle betingelser, der er til stede, og hvordan relationen former sig indenfor disse. Særligt er det *støttefunktionen* i den enkeltes sociale netværk, som er en afgørende psykosocial mekanisme (Berkman et al., 2000). Her kan skolens rammer være betydende for, hvordan lærernes støttefunktion kan udløse bestemte psykosociale mekanismer og adfærdsbetingede reaktioner, heraf oplevelsen af støtte og tillid hos eleverne i relationen. Derimod, skal lærernes støttefunktion (C) ses som en kontekstuel betingelse, der også kan udløse den utilsigtede konsekvens, at *lærerne ikke føler sig rustet til at trivselsfremme* (O), hvis eleverne ikke oplever en tillidsfuld relation til lærerne (M). Ifølge Berkman et al. (2000) kan en manglende social støtte derfor udløse nogle adfærdsmæssige processer, som kan virke determinerede på den enkeltes sundhedstilstand. Heraf kan en manglende social støtte fra lærerne udløse det utilsigtede outcome, at eleverne i højere grad *mistrives* (O), se figur 5. En fremmende mekanisme i relation *lærernes støttefunktion* (C) kan være den *faglige sparring* (M), lærerne får gennem samarbejdet med psykologerne i indsatsen, som medfører at nogle *lærere føler sig bedre rustet i den trivselsfremmende funktion* (O), se figur 5.

Forældreinvolvering

Et centralt fund i videreudviklingen af indsatsen er *forældreinvolvering* (C), hvor en *fælles konsensus* (M) og *opbakning* (M) mellem lærere og forældre i et samarbejde, er medvirkende til at *fremme elevernes trivsel* (O). Samtidig er *tillid i relationen* (M), mellem lærere og forældre, en fremmende mekanisme, idet det kan udløse det tilsigtede outcome, at *lærerne føler sig rustet til at trivselsfremme* (O). Da der ses en forskel i *forældreressourcer* (C) på tværs af de to byskoler, bliver denne kontekstuelle betingelse essentiel, idet *behovet for involvering* (M) hos forældrene afhænger heraf, og dermed får betydning for *samarbejdet med lærerne* (O). Samtidig bliver *lærernes erfaring* (M) afgørende for, om *lærerne føler sig rustet til at trivselsfremme* (O), hvilket kan have en positiv indflydelse på *samarbejdet mellem skole og hjem* (O). I *forældreinvolveringen* (C) ses lærernes oplevelse af *manglende tid* (M), som en hæmmende mekanisme på *lærernes trivselsfremmende funktion* (O) som et utilsigtet outcome, se *figur 5*. Ifølge Berkman et al. (2000) er socioøkonomiske faktorer socialstrukturelle betingelser, der former det sociale netværk, da det har betydning for, hvilke psykosociale mekanismer der udløses på et mesoniveau i støttefunktionen. Her kan forældrenes socioøkonomiske status, herunder deres ressourcer, have betydning for, om det er muligt for dem, at udføre social støtte til eleverne. Det kan forventes at præge relationen og samarbejdet med lærerne, da de sociostrukturelle betingelser ligeledes kan påvirke den enkeltes normer og værdier, der kan have indflydelse på forældrenes behov for involvering samt opbakning til lærernes støttefunktion.

9.0 Diskussion

I specialet, fremstår diskussionen inddelt i en *metodediskussion* og *resultatdiskussion*. I diskussionerne følger en overordnet refleksion over styrker og svagheder, forbundet med litteraturstudiet og den kvalitative empiriske interviewundersøgelse i specialet. Derudover diskuteres specialets fund, hvor der pba. MRC-frameworkets næste fase; *feasibility*, tages højde for hvordan resultaterne kan være forbundet med potentielle utilsigtede konsekvenser, i en videre implementering af “*Den trivselsfremmende indsats*”.

9.1 Metodediskussion

I dette afsnit følger en diskussion af metoderne; litteraturstudiet og den kvalitative empiriske undersøgelse. Diskussionerne vil tage afsæt i hvilke styrker og svagheder, der har været forbundet med til- og fravalg forud for den systematiske litteratursøgning. Derefter følger en diskussion af hvilke metodiske overvejelser, der har været forbundet med at udføre den kvalitative empiriske undersøgelse, og hvordan det kan have påvirket kvaliteten af de kvalitative fund.

9.1.1 Metodediskussion af litteraturstudie

Databaserne

I den systematiske litteratursøgning har en overvejelse været, hvorvidt fravalget af den videnskabelige database Cochrane Library har været en svaghed. Cochrane Library indeholder videnskabelige artikler, hvor hovedsageligt sundhedsfaglige metaanalyser samt systematiske reviews indgår og som er højt rangeret i evidenshierarkiet (Cochrane Library, 2023). At inddrage Cochrane Library kunne potentielt have bidraget til en forbedret metodisk kvalitet af de fremsøgte artikler, da der kunne være afsøgt f.eks. flere systematiske reviews. Derfor kunne Cochrane Library med fordel være afsøgt i den indledende søgning. Formålet med de fire inddragede studier har været at indhente viden og evidens på tværs af de forskellige databaser, hvorledes studierne har kunnet supplere hinanden på tværs af deres indhold og videnskabelige viden. Heraf har hensigten været at sikre *recall* i den samlede søgning, hvilket bidrager til at afsøge mest muligt relevant litteratur (Lund, 2014). I det samlede antal af de fremsøgte artikler i databaserne forekom der blot fire dubletter, hvilket styrker recall af søgningerne.

Bloksøgningen og søgestrategi

Der er foretaget en kædesøgning i den indledende søgning i specialet. Denne strategi risikerer, at studier med mere modsatrettede konklusioner og effekter risikerer at ekskluderes (Lund, 2014). Den systematiske litteratursøgning er derimod baseret på en bloksøgning, hvilket er en styrke i specialets systematiske fremgangsmåde. Bloksøgningen bidrager til en stringent og gennemsigtig fremgangsmåde, idet den ensretter søgningen (Lund, 2014). I specialet kan stringensen i søgestrategien samtidig diskuteres, idet der er forekommet enkelte afvigelser på tværs af databaserne. Disse variationer har været forskelle i forståelsen af de kontrollerede emneord, se *tabel 3 afsnit 7.3.3*. Her kan det diskuteres om valget af andre databaser med et mere ensartet søgesprog, havde gjort søgningen mere gennemsigtig. Samtidig kan det også ses som en styrke, at databaserne opererer med forskellige emneord, da det dermed har været muligt at kunne gennemføre en mere målrettet søgning i de udvalgte databaser.

Søgefacetterne i bloksøgningen er brede, hvilket afspejler sig i den mængde litteratur, der alene blev ekskluderet pba. title som er særligt omfattende, med hele 999 studier ekskluderet, se *figur 3 afsnit 7.3.5*. Da søgefacetterne fremstår brede har der således været anledning til støj i søgningen, men hvor in- og eksklusionskriterierne har gjort udvælgelsesprocessen gennemsigtig og søgningen mere præcis, se *tabel 5 afsnit 7.3.4*. Facet 1 ses bred idet aldersspredningen på børn/unge er forskelligt defineret i de respektive afsøgte databaser. Dog har in- og eksklusionskriterierne gjort det muligt at målrette aldersspredningen i studierne tilsvarende de danske folkeskoleelever 5-17 år. Det kan diskuteres om søgetermerne *young people* og *youth* skulle være undladt mhp. at disse i flere tilfælde dækker over gymnasieelever eller unge voksne. Samtidig dækker det kontrollerede emneord *adolescents* samme målgruppe, men hvor der også er variationer i, hvilken aldersgruppe den dækker over i databaserne. Oftest indebærer *adolescents* unge i alderen 13-18 år, svarende til udskolings elever, som specialets indsats er målrettet. Derfor er det i specialet blevet vurderet relevant at inkludere førnævnte for at tilpasse søgesproget til variationerne i databaserne, således denne stadig fremgår både stringent og gennemsigtig.

Facet 2 skolebaserede interventioner forekommer samtidig bred, men er samtidig blevet målrettet sammenlignelige interventioner med specialets skolemæssige kontekst og interventionstype. Da der findes mange forskelligartede skolebaserede interventionstyper, kan det gøre at facetten i sig selv forekommer bred og forklarer de mange benyttede søgetermer i facet 2. Det er forsøgt at tage højde for at facetten er bred, i den kombinerede bloksøgning, hvor en AND-søgning med målgruppen i facet 1, målretter søgningen. Facet 3 mental sundhed

og trivsel er ligeledes bred, idet definitionen af trivsel internationalt er baseret på mental sundhed, jf. definitionen fra WHO. Den manglende konsensus omkring anvendelsen på tværs af traditionerne af definitionen afspejler sig i denne facet, og de kontrollerede emneord, der varierer på tværs af databaserne. Søgetermene mental sundhed har ført til et behov for at ekskludere studier, omhandlende børn/unge med mentale samt somatiske lidelser, som søgetermene ligeledes indeholder. Endog har det været nødvendigt stadig at inddrage mental sundhed, sammen med trivsel i samme facet se *tabel 3 og 4*, idet det ellers kunne have ekskluderet relevant litteratur. Kombinationen mellem facetterne i bloksøgningen har målrettet søgningen og samtidig indsnævret denne, hvilket har bidraget til, at der i søgningen er afsøgt relevant litteratur for specialets problemformulering.

Anvendelse af limits i databaserne

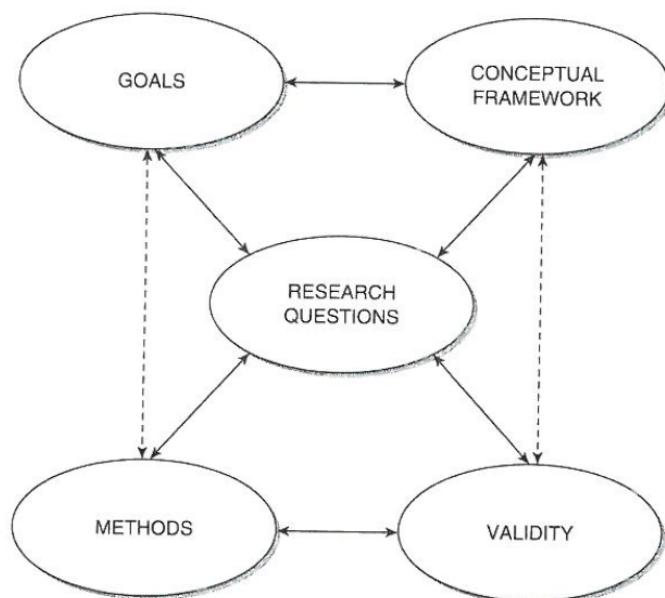
De forskellige videnskabelige databaser har forskellige søgesprog og herunder også forskellige *limit-funktioner*, der har til formål at bidrage til en indsnævring af den systematiske søgning (Lund, 2014). Fordi disse limit-funktioner forekommer forskellige, er der i specialegruppen medtænkt, hvordan brugen af disse ensrettes bedst muligt for at gøre den systematiske søgning på tværs af databaserne stringent. I de fleste databaser er anvendelsen af limits udelukkende baseret på publikationstype som *peer-reviewed*. I Embase var *peer-reviewed* ikke en mulig limit, hvor der i stedet er anvendt *article review*. Her kunne med fordel samtidig være anvendt *article in press*, da denne er tilnærmelsesvis *peer-reviewed*. Dette kan have ekskluderet relevant litteratur, idet der *article in press* foreligger litteratur, der er indstillet til snarlig *peer-reviewed*.

Der forekommer dog variationer, som kan være forbundet med en svaghed for specialets fund, hvor den væsentligste forskel i anvendelsen er i databasen PsycInfo. I den videnskabelige database PsycInfo, er der benyttet flest limits, grundet mange hits i bloksøgningen. Limits var relateret til målgruppens alder, hvor *school age*, *childhood* og *adolescence* blev anvendt og inkluderer aldersgruppen fra 0-17 år, som er indenfor specialets inklusionskriterier. Herudover blev *peer-reviewed* samt *human* anvendt. Selvom limits anvendt i PsycInfo ligger indenfor inklusionskriterierne, så kan det diskuteres om, dette potentielt kan have resulteret i, at relevante studier er ekskluderet, idet denne funktion har reduceret antallet af hits fra 2800 til 340. Der er dog i anvendelsen af de forskellige limits, taget udgangspunkt i litteraturstudiets in- og eksklusionskriterier for så vidt muligt at sikre, at den fremsøgte litteratur har opfyldt disse kriterier, se *tabel 5 afsnit 7.3.4*. På den måde styrker in- og eksklusionskriterierne

anvendelsen af de forskellige limits, idet kriterierne ensretter udvælgelsen af den videnskabelige litteratur, hvilket bidrager til en mere stringent søgestrategi på trods af disse afvigelser.

9.1.2 Metodediskussion af den kvalitative empiriske undersøgelse

I det følgende vil styrker og svagheder forbundet med de udførte individuelle interviews, diskuteres. Joseph Maxwell (2005) citerer, at der i kvalitativ forskning eksisterer en stor kompleksitet forbundet med sundhedsrelaterede problemstillinger. Her præsenterer Maxwell sin *interaktive model* som et redskab til at sikre struktur og kongruens i kvalitativ forskning, som en løbende iterativ proces (Maxwell, 2005a), se *model 6* herunder.



Model 6: Joseph A. Maxwells interaktive model (2005)

Ifølge Maxwell (2005) er alle elementer i kvalitativ forskning: *mål, forskningsspørgsmål, metode, begrebsmæssig ramme og validitet*, interrelaterede og interagerende med hinanden. Her skal det anses som en proces, hvor elementerne indbyrdes, i et vist omfang, bliver betydende og indvirkende på, hvor plausible og valide resultaterne af den kvalitative del bliver. I specialet er modellen anvendt løbende for at tænke en overordnet sammenhæng ind i specialeopgavens kvalitative del. Modellen er benyttet som et redskab for bl.a. at skabe sammenhæng mellem specialets formål om at undersøge den stigende mistrivsel blandt børn og unge i skolens kontekst, og de efterfølgende valg i specialet. Heriblandt hvordan der sikres en sammenhæng mellem den benyttede videnskabsteori; det kritiske realistiske afsæt og det

valgte teoretiske afsæt jf. Berkman et al. (2000) om social støtte. Derudover er modellen anvendt forud for valget af dataindsamlingsmetoden, da de individuelle, semistrukturerede interviews blev valgt ud fra, at de bedst kunne bidrage til at belyse det kvalitative undersøgelsesspørgsmål.

“*Den trivselsfremmende indsats*” er en nyligt igangsat indsats, som kendetegnes som et *pilotprojekt*, der efter sommeren 2024 forventes implementeret på skolerne. Dette kan have haft en betydning for, hvordan det har været muligt at rekruttere informanter i specialet, da det er forventeligt, at der eksisterer et bredere kendskab til en fuld implementeret indsats. Heraf kan det ikke udelukkes, at det har været en årsag til, at det har været sværere at rekruttere lærere til interviews i specialet. Derudover har indsatsen som pilotprojekt haft betydning for indsatsens egen rekruttering af deltagere, heriblandt rekruttering af forældre til rådgivningssamtaler med psykologerne. I den kvalitative empiriske undersøgelse, forekom der udfordringer i den overordnede rekrutteringsstrategi, da det var tiltænkt at rekruttere minimum to lærere fra hver af byskolerne, med kendskab til “*Den trivselsfremmende indsats*”. Da det til en start ikke lykkedes at rekruttere lærere på samme vis på byskolerne, tilbød en udskolingsleder at stille op til interview. Gennem en bekvemmelighedssampling som en rekruttering foretaget på tilfældighed frem for teoretisk relevans (Maxwell, 2005b; Merriam & Tisdell, 2016), blev den sidste informant rekrutteret til et interview. Ifølge Sharan Merriam & Elizabeth Tisdell (2016) kan denne type af udvælgelsesstrategi være forbundet med en lavere grad af informationsrig data i den kvalitative forskning. Heraf kan det ikke udelukkes, at det kan have påvirket den kvalitative empiriske undersøgelse at have rekrutteret den sidste informant tilfældigt. Dog lever den sidste rekrutterede informant, udskolingslederen, delvist op til opstillede inklusionskriterier forud for de individuelle interviews. Heriblandt med sin lærerfaglige baggrund og kendskab til “*Den trivselsfremmende indsats*”, hvilket kan have styrket hans relevans i den empiriske undersøgelse. Den tilstræbte udvælgelsesstrategi i kvalitativ forskning er en *formålsbestemt sampling*, hvor der gennem sampling af informanter ønskes at opfange en tilstrækkelig forskellighed (Maxwell, 2005b; Merriam & Tisdell, 2016). Dette underbygger Manzano et al. (2016), da hun argumenterer for at inddrage informanters forskelligheder, som en styrke i realistiske interview. Da det ikke har været muligt udelukkende at rekruttere ud fra en formålsbestemt sampling, kan der opstå udfordringer forbundet med en *konceptuel generalisering* (Kitto et al., 2008). I den forbindelse kan det ikke udelukkes, at udskolingslederen kan være præget af andre ledelsesmæssige, og/eller administrative interesser

i skolens kontekst, hvilket kan skabe udfordringer med at søge viden til besvarelse af det kvalitative undersøgelsesspørgsmål.

Idet det kun har været muligt at rekruttere de tre lærere til interviews, kan det overvejes hvorvidt den kvalitative empiri fremstår brugbar til at belyse og indhente viden om lærernes trivselsfremmende funktion i skolen. Inden for kvalitativ forskning bruges begrebet *mæthedspunkt*, når flere interviews ikke bidrager med yderligere relevant viden om det der undersøges (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Her kan det være svært at sige, hvorvidt den kvalitative empiriske data fremstår tilstrækkelig og har kunnet bidrage til at besvare det kvalitative undersøgelsesspørgsmål. Heraf er det dog muligt at sige, at de tre læreres beretninger og udsagn kan bidrage til at underbygge forslagene til forandring i videreudviklingen. Herudover har det lave antal af informanter haft betydning for, at det ikke har været muligt at tilstræbe et *pilotinterview*, som ellers havde til formål at opspore eventuelle forståelsesvanskeligheder i interviewspørgsmålene. Ifølge Brinkmann (2010) er sproget det mest betydende medium, da sproget udgør konversationens medium i interviewforskning. Her bliver sproget indgangsvinklen til at forstå folks måder at tænke på og til at belyse menneskelige narrativer (Brinkmann, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Her kunne et pilotinterview have været foretaget på en lignende målgruppe, f.eks. en lærer på hver af de to skoler. Det kunne samtidig have styrket de kvalitative empiriske fund og have styrket kvaliteten af de foretagne interviews. Her kan det overvejes, hvilke andre årsager der kan have været indvirkende på, at det ikke har været muligt at rekruttere flere lærere på tværs af byskolerne. Her kan det f.eks. være grundet lærernes oplevelse af manglende tid i deres arbejde, som medvirker til, at de ikke føler sig motiveret for at deltage i specialet.

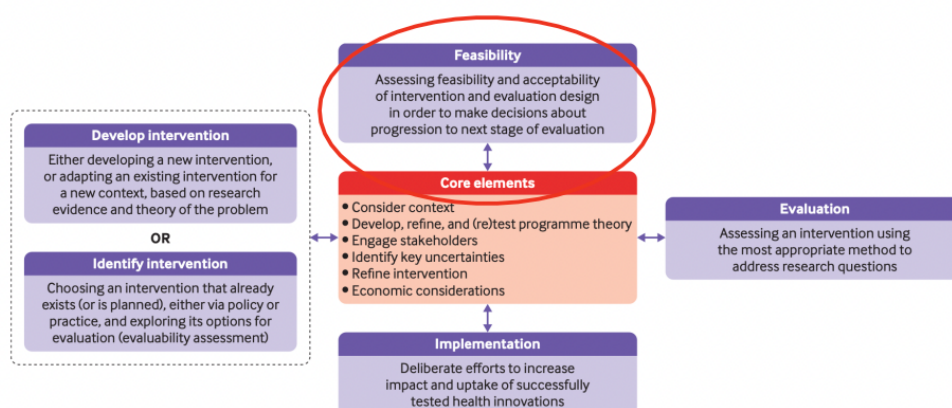
Inden for interviewforskning fremstår den menneskelige relation og interaktionen mellem interviewer og informant som afgørende for den viden, der indhentes (Brinkmann, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Her citerer Kvale & Brinkmann (2009), at kvaliteten af interviewet afhænger af interviewerens færdigheder i udførelsen af et interview. Da de to interviewere i specialet fremstår mere uerfarne ift. udførelsen af interviews, kan dette have præget *forskerens rolle* som interviewer. En mere erfaren interviewer har bedre indsigt i, hvordan der opnås en god afvejning af interviewforløbet undervejs, herunder hvordan interviewinteraktionen forløber (Brinkmann, 2010). Erfaringsgrundlaget kan have haft indflydelse på interaktionen med informanten og måden interviewspørgsmålene er blevet stillet undervejs. Heraf kan det have haft indvirkning på, at spørgsmålene har været styrende for interviewet, og derfor ikke

har tilgodeset en ellers brugbar viden om lærernes trivselsfremmende rolle. Modsat er forskerens rolle i kraft af den semistrukturerede interviewguide og det hypotesegenererende udgangspunkt, mere styrende for interviewet, end ved ikke-semistrukturerede interviews (Brinkmann, 2010). Heraf kan den mere styrende interviewer ses i overensstemmelse med en teoristyret tilgang, som indbringer en viden fra lærerne, som kan bruges i den kvalitative empiriske analyse.

9.2 Resultatdiskussion

Diskussionen tager afsæt i de centrale resultater og forslag til forandring (CMO-konfigurationerne) i den raffinerede programteori, *figur 5*. I videreudviklingen af den “*Den trivselsfremmende indsats*” tager specialet afsæt i udviklingsfasen i MRC-frameworket. Jf. MRC-framework (2021) bliver den næste fase efter videreudviklingen af indsatsen en *feasibility-fase*, se *figur 5* herunder. Denne fase indebærer, at de foreslåede inputs og aktiviteter testes i en pilottest forud for en egentlig implementering (Skivington et al., 2021). På den måde bliver det muligt at identificere eventuelle usikkerheder samt potentielt utilsigtede konsekvenser ved de konkrete forslag til forandring i den raffinerede programteori. Herefter er det muligt at indsatsen kan justeres, for så vidt muligt at undgå, at negative utilsigtede konsekvenser opstår. I MRC-frameworket (2021) er det samtidig et *core element*, at der tages højde for centrale usikkerheder forbundet med interventionsarbejdet. Der kan samtidig tages højde for disse usikkerheder løbende, da modellen tilgodeser en dynamisk proces mellem faserne (Skivington et al., 2021). Det understøtter Robert K. Merton (1936), idet han påpeger, at sociale interventioner risikerer at medføre negative *utilsigtede konsekvenser*. De utilsigtede konsekvenser kan opstå som en reaktion på et samspil mellem adfærdsmønstre og strukturelle rammer, som er en forudsætning for at handle (Merton, 1936). Derfor vil resultatdiskussionen være centreret omkring, hvilke usikkerheder og særligt potentielle utilsigtede konsekvenser, der kan have betydning for videreudviklingen af “*Den trivselsfremmende indsats*”.

Figur 5: MRC-framework, feasibility-fasen (Skivington et al. 2021)



9.2.1 Komplexiteten ved forebyggelse af mistrivsel i skolens kontekst

I specialets fund fremhæves det, at inddragelsen af eksterne aktører med forskellige faglige baggrunde på skolerne anses som et mere alment accepteret (Corrieri et al., 2014; O'Reilly et al., 2018; Patalay et al., 2017). Denne accept af andre faggrupper i skolens læringsmæssige kontekst medfører, at flere aktører involveres i forebyggelsen af mistrivsel, som kan ses sammenhængende med den kompleksitet problemstillingen er forbundet med. Det anses at være et stort ansvar at forebygge mistrivsel blandt børn og unge, hvor kompleksiteten i problemstillingen samtidig stiller høje krav til lærerne i deres trivselsfremmende funktion i skolen. Her fremhæver lærerne selv at have svært ved at håndtere denne funktion, under de kontekstuelle betingelser, der gør sig gældende i skolens kontekst. Der ses pba. en stigende tendens til at anvende kliniske faggrupper i skolens kontekst (Corrieri et al., 2014), som kan diskuteres at hænge sammen med det moderne samfunds udvikling og individualiseringen.

Det afspejler sig i de skolebaserede indsatsers strategier, hvor psykologiske begreber som *resiliens* i høj grad anvendes, hvilket kan sidestilles med en robusthed, som individet tilegner sig gennem opvæksten (Schultze-Lutter et al., 2016). Resiliens indebærer, at individet er i stand til at klare sig godt på trods af forskellige livsbetingelser, der udgør en risiko for at udvikle psykiske problemer, såsom mistrivsel eller psykisk sygdom (Schultze-Lutter et al., 2016). Når skolebaserede indsatser gør brug af forebyggelsesstrategier, der har fokus på resiliens, er det en risiko, at ansvaret placeres hos den enkelte elev. Heraf er anvendelsen af kliniske faggrupper i skolens kontekst samtidig til diskussion, idet en terapikultur med fokus på resiliens som strategi risikerer, at fokus overvejende bliver på den enkeltes ressourcer samt handleevne (Matthiesen, 2018). Her kan lærernes overtagelse af et andet fagområdes kompetencer

diskuteret. Psykologerne i indsatsen anvender andre kompetencer end lærerne, med afsæt i deres faglige baggrund, hvilket kan medføre fokus på terapi og deraf i nogle tilfælde et fokus på den unge selv. Denne tilgang til forebyggelse kan ses i overensstemmelse med en individorienteret forebyggelsesstrategi, hvor fokus bliver på borgere, der er i en særlig risikogruppe (Vallgård et al., 2014). Samtidig kan tilgangen medføre utilsigtede konsekvenser, herunder stigmatisering, idet fokus overvejende er på risikoadfærd, hvor den enkelte kan udpeges som synder, idet en bestemt adfærd betragtes som korrekt/ikke-korrekt (Lupton, 1993). En sådan strategi kan desuden risikere at medføre modsatrettede effekter end de intenderede, en såkaldt *boomerang effekt* (Ringold, 2002). Det kan føre til negative utilsigtede konsekvenser, herunder en øget mistvivl blandt børn og unge, som er væsentlige at tage højde for i videreudviklingen af "*Den trivselsfremmende indsats*". Ifølge Merton (1936) er det essentielt at tage højde for potentielle utilsigtede konsekvenser for så vidt muligt at undgå at gøre skade i forebyggelse. Modsat viser forskning også, at der ses en positiv effekt forbundet med inddragelsen af eksterne aktører i skolebaserede indsatser (O'Reilly et al., 2018). Desuden bidrager denne inddragelse af eksterne aktører til kompetenceudvikling og vidensdeling, omkring kompleksiteten forbundet med mistvivl (Corrieri et al., 2014; Patalay et al., 2017). Heraf er det væsentligt at tage højde for psykologernes faglige baggrund, således at lærerne er rustet til at varetage den trivselsfremmende funktion i indsatsen, når de overtager psykologernes rolle helt ved implementeringen af indsatsen. Herudover får anvendelsen af kliniske faggrupper i skolens kontekst betydning for, at lærerne også får støtte i deres trivselsfremmende funktion i relation til den komplekse problemstilling.

I takt med den stigende anvendelse af kliniske faggrupper i skolens kontekst og forebyggelsen af mistvivl, kan det diskuteres, hvad der ligger til grund for denne udvikling. Det kan her diskuteres, hvorvidt der i det moderne samfund eksisterer en *diagnosekultur*, hvor særligt sociale problemer søges forklaret af det medicinske paradigme (Brinkmann & Petersen, 2016). Der er de seneste 20-30 år set en markant stigning i forekomsten af psykiske lidelser samt adfærdsforstyrrelser blandt børn og unge, særligt udbredt ses diagnoser som ADHD og autisme (Jeppesen, 2020). Her kan det overvejes, om en forklaring på dette kan hænge sammen med bestemte idealer i samfundet, der er styrende for, hvilken adfærd der betragtes som normativ. Her anvendes diagnoser i højere grad som en forklaring på det, der kan betragtes som en afvigende adfærd. Den tyske filosof og teolog Ivan Illich (2010) mener, at sociale problemer i højere grad bliver medicinsk defineret, hvor diagnose og behandling er i fokus og sociale problemer bliver opfattet som sygdom. Dette fænomen kaldes *medikalisering* af hverdagslivet

(Kennedy & Kennedy, 2010). Her er der risiko for, at et bredere samfundsmæssigt problem bliver reduceret til et individuelt problem. I relation hertil understreger den britiske sociolog Nikolas Rose (2015) samtidig, at ikke alle individer oplever en diagnose som noget positivt, da psykiske diagnoser samtidig kan være anledning til stigmatisering (Rose, 2015). Børn og unge kan således lide overlast pba. en diagnose, hvor stigmatisering kan ses som en utilsigtet konsekvens heraf. Det kalder Illich (2010) *kulturel iatrogenese*, som bl.a. kan ses forårsaget af fejlagnostisering, som kan forårsage en unødigt lidelse hos den enkelte. Brinkmann og Petersen (2017) mener til trods for dette, at mange individer oplever en lettelse i det at få en diagnose, fordi det kan legitimere en bestemt adfærd. Desuden kan dette samfundsmæssige fænomen, diagnosticering, give adgang til ydelser og hjælp i velfærdssystemet, hvor en psykisk diagnose bliver adgangsbilletten (Kennedy & Kennedy, 2010). Således bliver psykiske diagnoser en allokeringmekanisme, der tildeler det enkelte barn og unge privilegier i kraft af de ydelser eller den hjælp, diagnosen giver adgang til (Rose, 2015). I de kvalitative empiriske fund oplever lærerne diagnoserne som en hjælp til at udpege, hvilke børn der har særlige behov, og kan visiteres til samtalerne i indsatsen. Samtidig øger elevernes sårbarheder kompleksiteten i lærernes arbejde, fordi det samtidig er svært at håndtere de mere komplekse behov, der ses forbundet med forskellige diagnoser og trivselsproblematikker. Diagnosekulturen kan således ses som både en implikation i forebyggelse af mistrivsel, der skal tages højde for, hvor det samtidig giver adgang til ydelser, hjælp og støtte for børn og unge, der mistrives.

9.2.2. Forældreinvolvering og dens implikationer i praksis

I relation til MRC-framework (2021) er *interessentinvolvering* et af de nævnte core elements, der med fordel kan medtænkes i alle MRC-frameworkets faser i interventionsarbejdet (Skivington et al., 2021). Pba. dette er det væsentligt at diskutere, hvordan samarbejdet mellem skole og hjem forekommer komplekst. Den kontekstuelle betingelse *forældreinvolvering*, se *figur 5*, kan ses som et betydningsfuldt vilkår for indsatsens effekt, da den kan være forbundet med potentielle utilsigtede konsekvenser. Interessentinvolvering kendetegnes som en involvering af borgere, som bliver et middel til at opnå nye løsninger på sundhedsrelaterede problemstillinger. En stigende interessentinvolvering skal ses som et værktøj til at inddrage nye perspektiver og interesser på tværs af borgere (K. S. Petersen & Tanggaard Andersen, 2022). En interessentinvolvering kan sættes i relation til aktiviteten *samarbejde*, hvor det fordrer et samarbejde mellem psykologer og lærere og lærere og forældre, se *figur 5*. I en interessentinvolvering bliver alle parter involveret på lige fod i samarbejdet omkring forebyggelsen af børn og unges mistrivsel. Forskning understreger, at der eksisterer en større

legitimering af forældreinddragelse og samarbejde i skolerne (Dahl, 2017; Røn Larsen et al., 2014). Heraf eksisterer der allerede et stigende fokus på at inddrage forældre i kontekster, som skolen, hvor det kan ses som en måde, at fordele ansvaret for børn og unges mistrivsel.

Der er en undersøgelse fra magasinet Skolebørn (2022) med besvarelser fra forældre til børn og unge med særlige behov, der viser et generelt ringere billede af forældres egen subjektive følelse af at være inkluderet i folkeskolen (Behov for bedre støtte, 2022). Det giver et billede af, at der er forældre til sårbare børn, som efterspørger mere involvering i folkeskolen. Det bakker derfor forslaget op, om at styrke samarbejdet mellem forældre og lærere i "*Den trivselsfremmende indsats*". Her fremlægger Shemke & Sheridan (2012) begrebet *family-school partnership* som en udvidelse af involveringsbegrebet. Begrebet indebærer en gensidig anerkendelse af relationen mellem skole og hjem, hvor åben kommunikation er vigtigt i samarbejdet. Derudover nævner forskerne, at et delt ansvar mellem familie og skole giver plads til konstruktive relationer (Sheridan et al., 2019). Det kan heraf overvejes, hvorvidt lærernes og forældrenes støttefunktion i et samarbejde formår at forebygge børn og unges mistrivsel i indsatsen. Det kan diskuteres, at ansvaret for børn og unges mistrivsel ikke udelukkende kan placeres hos den ene af parterne. Ifølge Dahl (2017) er der forskning som peger på, at forældrenes sociale kapital hænger sammen med tilgangen til skole-hjem-samarbejdet. I videreudviklingen af "*Den trivselsfremmende indsats*" ses der forskellige behov for involvering pba. af forældrenes ressourcer på de to byskoler, som kan føre til en utilsigtet konsekvens, som viser sig i et manglende samarbejde. Her kan der potentielt udløse en forskel i, hvordan indsatsens videreudviklede aktivitet vedr. *styrket samarbejde* kan implementeres, og samtidig forventes at virke på tværs af skolerne.

I lyset af interessentinvolvering udfolder begrebet *samskabelse* sig som et nyere begreb i den danske kontekst, hvor tilgangen ses at bidrage med en opkvalificering i interventionsarbejdet (Pedersen et al., 2020; K. S. Petersen & Tanggaard Andersen, 2022). Begrebet kan sættes i relation til aktiviteterne om at styrke samarbejdet ved at skabe en samskabelsesproces mellem lærerne og forældrene i forebyggelsen af elevernes mistrivsel. Her dækker samskabelse over et øget ejerskab blandt de inddragede parter, hvilket samtidig styrker samarbejdet herimellem (Pedersen et al., 2020). Her nævner Brix et al. (2020), hvordan et større fokus på samskabelse, skal ses som noget, der skaber en større effektivitet og en øget trivsel blandt de inddragede. Det kan give mening at overveje, hvorvidt et større fokus på samarbejde og samskabelse på tværs af aktørerne; lærerne og forældrene kan styrke indsatsens implementering og virkning på

sigt. Endog bør samskabelse anses som mere komplekst, end som så, da den overlapper forskellige sociale kontekster (Brix et al., 2020). Her kan det være værd at overveje, om der grundet forskelle i forældrenes ressourcer, kan opstå forskellige udfald af, hvordan en samskabelsesproces kan bidrage, ind i et styrket samarbejde. Da formålet med samskabelse bliver at inddrage borgere til at få ejerskab i og omkring sundhedsindsatser (Pedersen et al., 2020), kan det samtidig ikke udelukkes, at der forekommer forskellige interesser og behov for et øget samarbejde. Grundet særligt manglende tid og ressourcer i lærernes trivselsfremmende arbejde kan det betyde, at en samskabelsesproces kan stille for store krav til, at processen kan forventes at få den intenderede effekt. Det kan derfor ikke udelukkes, at en samskabelsesproces kan udløse nogle utilsigtede konsekvenser, som får betydning for implementeringen af indsatsen. Derfor kan det ses nødvendigt at undersøge de forskellige behov for samskabelse og deraf forældreinvolvering på tværs af aktørerne på de to byskoler.

9.2.3 Implementeringen af “Den trivselsfremmende indsats”

Dean Fixsen (2005) argumenterer for, hvordan det er muligt at inddrage implementeringsteori til at forstå, hvad der særligt har betydning i en implementeringsproces. Implementeringsteori er særlig brugbart til at forklare og forstå, hvad der særligt påvirker en implementering og dens resultater (Fixsen et al., 2005, 2015). De følgende *implementation drivers*; *organisatoriske*, *ledelses*- og *kompetencedrivers* ses som faktorer, der har en fremmende og hæmmende effekt på implementeringsfasen i den pågældende kontekst (Fixsen et al., 2015). De såkaldte *implementation drivers* skal ses som faktorer, der er værd at undersøges nærmere, da de kan mobiliseres for at kunne styrke implementeringsprocessen (Fixsen et al., 2005, 2015). I det følgende vil Fixsens implementeringsteori diskuteres ift. de forskellige inputs fra den raffinerede programteori, se *figur 5* og hvordan de kan ses som *implementation drivers*.

Ifølge Fixsen et al. (2015) dækker kompetencedrivers over *viden og vejledning* samt *oplæring og dygtiggørelse* af medarbejdere i praksis. En kompetencedriver ift. indsatsen bliver psykologerne, da et væsentligt input der må være til stede, i videreudviklingen af indsatsen, bliver *psykologernes faglige viden*. Her kan det ikke udelukkes, at psykologernes viden, som en kompetence driver, er tilstrækkelig ved udgangen af pilotprojektet, når lærerne skal overtage deres funktion i indsatsen, idet det afhænger af lærernes oplevelser af at være rustet til opgaven. Det underbygger litteraturstudiet, idet Corrieri et al. (2014) fremhæver, at lærerne gennem den rette rådgivning og uddannelse, fra de eksterne coaches, kan rustes i at videreføre indsatsen. Heraf styrkes lærernes arbejde med elevernes mistrivsel, og det sikrer samtidig en succesfuld

implementering af indsatsen i skolen (Corrieri et al., 2014). Her kan psykologernes viden og ekspertise mangle som en vigtig ressource i skolemiljøet, efter endt implementering, hvilket kan blive en mulig barriere for at opnå en bæredygtig indsats på de to byskoler.

Derudover nævner Fixsen et al. (2015) ledelsesdrivers, som er kendetegnet ved den overordnede lederstil, der driver en organisation. Her bliver lederstilen i en organisation betydende for, hvorvidt en ledelse tillader forandring i praksis (Fixsen et al., 2015). Lærernes trivselsfremmende arbejde i folkeskolerne er i høj grad præget af samarbejdet med og opbakningen fra ledelsen omkring indsatsen. I relation til indsatsen bliver en ledelsesdrivers udskolinglederne på de to byskoler, idet de forventes at have en større kontaktflade med ledelsen på skolerne. Der er samtidig flere fund fra bl.a. Corrieri et al. (2014) og Patalay et al. (2017), der understreger at opbakning fra ledelsen på skolerne, bliver en faktor som kan fremme eller hæmme virkningen af en skolebaseret indsats. I et systematisk review af Baffsky et al. (2022) nævnes særligt opbakning fra ledelse, heriblandt rektorer, som en afgørende faktor i lærernes tilslutning i implementeringen af en skolebaserede indsats (Baffsky et al., 2023). Heraf kan samarbejdet mellem udskolingslederne, skoleledelsen og projektlederen fra indsatsen, forventes at få positiv indflydelse på implementeringsfasen. Her kan det samtidig være nødvendigt at vurdere, hvilken ledelsesstil, der kommer til udtryk på de to byskoler, da de har betydning for, hvordan implementeringen forløber. Her kan der opstå et behov for en veksling mellem en adaptiv ledelse i starten, hvorimod en teknisk ledelse bliver afgørende senere i implementeringsfasen (Fixsen et al., 2015). Her vil det være nødvendigt se nærmere på, hvorvidt ledelsen kan gøre plads til forandring i praksis, idet ledelsen har indflydelse på, hvilke ressourcer der er tilgængelige.

Fixsen et al. (2015) nævner også hvordan *organisatoriske drivers* kan have betydning for implementeringsfasen. Her dækker de organisatoriske drivers over, hvordan organisationen oplever at flere interne og eksterne forhold bakker op om en indsats (Fixsen et al., 2015). Dette dækker bl.a. over den rolle, ledelsen har for at støtte op omkring indsatsen ved at sikre de nødvendige ressourcer i folkeskolen. Ressourcerne kan her bl.a. være økonomi, struktur og støtte, som er essentielle for at indsatsen kan implementeres succesfuldt, *se figur 5* den raffinerede programteori. Dette underbygger Richter et al. (2022), da han fremlægger, at en væsentlig faktor i skolernes kultur, bliver organisationens forpligtelse og parathed til implementering af en indsats. Her nævnes særligt skolernes økonomi, som en faktor der får indflydelse på, hvorvidt der ses en forpligtelse og plads til implementering (Richter et al.,

2022). Gennemgående for lærernes udsagn var, at økonomien blev en væsentlig faktor for, hvordan lærerne selv oplever deres muligheder for at trivselsfremme i skolen. Her kan det overvejes, hvorvidt manglende tid og ressourcer bliver en udfordring for lærernes oplevelse af at kunne bakke op omkring den trivselsfremmende funktion, de forventes at varetage i indsatsen, jf. *figur 5* den raffinerede programteori. Hvis lærerne oplever at få tid og ressourcer i kraft af ledelsen, kan det være medvirkende til en succesfuld implementering på skolerne. En implementeringsproces i organisationer er ofte forbundet med udfordringer, fordi organisationer kan være meget forskellige og af en kompleks karakter. Den komplekse karakter hænger sammen med forskellige kulturer i forskellige kontekster, som er styret af bestemte værdier og normer (Jacobsen & Thorsvik, 2008). Grundet forskellene på tværs af de to byskoler, heriblandt i skolernes kultur, fordrer dette en tilpasning i den enkelte kontekst. For at gennemføre en implementering skal interventionen tilpasses den konkrete kontekst med formålet om at imødekomme det lokale samfunds behov (Movsisyan et al., 2019). Movsisyan et al. (2019) fremhæver her, at det er nødvendigt med specifikke mål for tilpasningen, såsom lokalt engagement, samarbejde og ejerskab, fastholdelse og støtte til en vellykket implementering samt anvendelsessigte. Dermed anses det som essentielt, at der ift. de forskellige implementation drivers, kan forekomme variationer i skolernes behov, som der skal tages hensyn til i implementeringen, hvormed en tilpasning til den konkrete kontekst er væsentlig. En effektiv implementering på skolerne af den komplekse indsats som *“Den trivselsfremmende indsats”*, kan således anses at afhænge af forandring på flere forskellige niveauer, både organisatorisk, politisk og interpersonelt.

10.0 Konklusion

I specialet har formålet været at indhente viden om, *for hvem, hvordan og under hvilke betingelser* en forebyggende skolebaserede indsats som ”*Den trivselsfremmende indsats*”, virker. I specialets resultater er det centralt, at mistrivsel er et komplekst socialt problem blandt udskolingselever i folkeskolen. Denne kompleksitet kommer særligt til syne i resultaterne under følgende betingelser i skolemiljøet: *en begrænset økonomi og en præstationskultur*, jf. den raffinerede programteori *figur 5*. Det er her centralt, at elevernes forskellige sårbarheder og trivselsproblematikker i et samspil med lærernes oplevelse af at have manglende tid og ressourcer, øger kompleksiteten af problemet. Kompleksiteten af problemet får derfor betydning for, hvordan og hvorvidt lærerne føler sig rustet til at trivselsfremme i skolen, fordi det stiller højere krav og forventninger til lærernes ansvar for elevernes trivselsproblematikker.

Virkningen af ”*Den trivselsfremmende indsats*” afhænger af psykologernes rolle, som opleves at have en positiv indflydelse på relationen mellem lærere og psykologer samt elever og psykologer. Den sociale relation, i kraft af psykologerne, bidrager med social støtte, viden, tillid og kontinuitet, som alle er underliggende generative mekanismer, der har indflydelse på elevernes mentale sundhed og trivsel. I den forbindelse synes der at være et empirisk belæg for en positiv virkning af skolebaserede interventioner, når der involveres flere aktører på flere niveauer i forebyggelsen af mistrivsel blandt børn og unge. Denne viden understøttes af eksisterende forskning og relationsteori, der sammenholdt med den indsamlede empiri, kan bidrage med forslag til forandring i videreudviklingen. Her bliver forslaget om et *styrket samarbejde med forældrene* et centralt fund, da et manglende samarbejde er en utilsigtet konsekvens, der også kan føre til mistrivsel, jf. *figur 5*. Derfor kan samarbejdet med forældrene skabe en stærkere forbindelse mellem skole og hjem i forebyggelsen af mistrivsel, når der tages højde for forældrenes forskellige ressourcer. Der er behov for at se nærmere på, hvordan forskellene på tværs af de to byskoler har indflydelse på en videre implementering, idet det er afgørende for at skabe en bæredygtig forankret indsats på sigt på de to byskoler.

Referenceliste

- Alegria, M., NeMoyer, A., Falgàs Bagué, I., Wang, Y., & Alvarez, K. (2018). Social Determinants of Mental Health: Where We Are and Where We Need to Go. *Current Psychiatry Reports*, 20(11), 95. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0969-9>
- Anderson, J. K., Ford, T., Sonesson, E., Coon, J. T., Humphrey, A., Rogers, M., Moore, D., Jones, P. B., Clarke, E., & Howarth, E. (2019). A systematic review of effectiveness and cost-effectiveness of school-based identification of children and young people at risk of, or currently experiencing mental health difficulties. *Psychological Medicine*, 49(1), 9–19. <https://doi.org/10.1017/S0033291718002490>
- Anderson, R., Ukoumunne, O. C., Sayal, K., Phillips, R., Taylor, J. A., Spears, M., Araya, R., Lewis, G., Millings, A., Montgomery, A. A., & Stallard, P. (2014). Cost-effectiveness of classroom-based cognitive behaviour therapy in reducing symptoms of depression in adolescents: A trial-based analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 1390–1397. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12248>
- Andrade, C. (2018). Internal, External, and Ecological Validity in Research Design, Conduct, and Evaluation. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 40(5), 498–499. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_334_18
- APA PsycInfo. (2023). Apa.Org. <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo>
- Baffsky, R., Ivers, R., Cullen, P., Wang, J., McGillivray, L., & Torok, M. (2023). Strategies for Enhancing the Implementation of Universal Mental Health Prevention Programs in Schools: A Systematic Review. *Prevention Science : The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 24(2), 337–352. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01434-9>

- Behov for bedre støtte.* (2022). Skole Og Forældre. <https://www.skole-foraelldre.dk/nyheder/ny-undersogelse-om-foraelldres-oplevelse-af-inklusion-behov-bedre-stotte>
- Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), Pp. 843-857. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00065-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00065-4)
- Bhaskar, R. (2008). Philosophy and Scientific Realism. I *A realist theory of science* (s. Pp. 11-35). Routledge.
- Bjørner, J. B., Damsgaard, M. T., Watt, T., Bech, P., Rasmussen, N. K., Søndergaard Kristensen, T., Modvig, J., & Thunedborg, K. (1997). Datas reliabilitet og kvalitet. I *Dansk manual til SF-36: Et spørgeskema om helbredsstatus* (s. Pp. 47-53). Lif.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. Pp. 429-445). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Petersen, A. (2016). Dilemmaer og paradokser i diagnosekulturen. I *Diagnoser: Perspektiver, kritik og diskussion* (1. udgave). Forlaget Klim.
- Brix, J., Krogstrup, H. K., & Mortensen, N. M. (2020). Evaluating the outcomes of co-production in local government. *Local Government Studies*, 46(2), Pp. 169-185. <https://doi.org/10.1080/03003930.2019.1702530>
- Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2012). Kritisk realisme. I S. Juul & K. Bransholm Pedersen (Red.), *Samfundsvidenskabernes Videnskabsteori—En indføring.* (s. Pp. 277-319). Hans Reitzels Forlag.
- Butler, H., Bowes, G., Drew, S., Glover, S., Godfrey, C., Patton, G., Trafford, L., & Bond, L. (2010). Harnessing complexity: Taking advantage of context and relationships in

- dissemination of school-based interventions. *Health Promotion Practice*, 11(2), 259–267. Medline. <https://doi.org/10.1177/1524839907313723>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Folkeskoleloven: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2014, juni 20). *Folkeskoleloven: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. [Internet]. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/665>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2017, april 5). *Undervisningsmiljølovgivningen: Bekendtgørelse af lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø*. [Internet]. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/316>
- Chen, Y., Hinton, C., & VanderWeele, T. J. (2021). School types in adolescence and subsequent health and well-being in young adulthood: An outcome-wide analysis. *PLOS ONE*, 16(11), e0258723. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258723>
- Cheung, K. K. C., & Tai, K. W. H. (2021). The use of intercoder reliability in qualitative interview data analysis in science education. *Research in Science & Technological Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1993179>
- Cochrane Library. (2023). *Cochranelibrary.Com*. <https://www.cochranelibrary.com>
- Corrieri, S., Heider, D., Conrad, I., Blume, A., König, H.-H., & Riedel-Heller, S. G. (2014). School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review. *Health Promotion International*, 29(3), 427–441. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat001>
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429–1436. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.024>

- Dahl, K. K. B. (2017). Too much parental cooperation? Parent–teacher cooperation and how it influences professional responsibility among Danish schoolteachers. *Power and Education*, 9(3), 177–191. <https://doi.org/10.1177/1757743817737562>
- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (2021). The Dahlgren-Whitehead model of health determinants: 30 years on and still chasing rainbows. *Public Health*, 199, 20–24. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.08.009>
- Dalkin, S. M., Greenhalgh, J., Jones, D., Cunningham, B., & Lhussier, M. (2015). What’s in a mechanism? Development of a key concept in realist evaluation. *Implementation Science*, 10(1), Pp. 2-17. <https://doi.org/10.1186/s13012-015-0237-x>
- Danermark, B. (2019). Applied interdisciplinary research: A critical realist perspective. *Journal of Critical Realism*, 18(4), 368–382. <https://doi.org/10.1080/14767430.2019.1644983>
- Due, P. (2014). *Børn og unges mentale helbred: Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser* (s. Pp. 57-113). Vidensråd for Forebyggelse.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Embase. (2023). Embase.Com. <https://www.embase.com/landing?status=grey>
- Eplov, L. F., & Lauridsen, S. (2008). *Fremme af mental sundhed: Baggrund, begreb og determinanter*. Sundhedsstyrelsen.
- Fixsen, D., Blase, K., & van Dyke, M. (2015). *Implementation Drivers: Assessing Best Practices*. NIRN (The National Implementation Research Network). <http://nirn.fpg.unc.edu>

- Fixsen, D., Naoom, S. F., & Blase, K. A. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of The Literature* (s. Pp. 1-77). University of South Florida.
- Franklin, C. G. S., Kim, J. S., Ryan, T. N., Kelly, M. S., & Montgomery, K. L. (2012). Teacher involvement in school mental health interventions: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 973–982. Sociological Abstracts.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.027>
- Garbacz, S. A., Lee, Y., Hall, G. J., Stormshak, E. A., & McIntyre, L. L. (2021). Initiating Family–School Collaboration in School Mental Health through a Proactive and Positive Strengths and Needs Assessment. *School Mental Health*, 13(4), 667–679.
<https://doi.org/10.1007/s12310-021-09455-5>
- General data protection regulation*. (2016). The European Union. <https://gdpr-info.eu/>
- Giddens, A. (2018). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten* (1. oplag, 14. oplag). Hans Reitzel.
- Graham, H., & White, P. C. L. (2016). Social determinants and lifestyles: Integrating environmental and public health perspectives. *Public Health*, 141, 270–278.
<https://doi.org/10.1016/j.puhe.2016.09.019>
- Gut, R., Fuglsang, M., & Rimdal, B. (2011). *Spørg brugerne: En guide til kvalitative og kvantitative brugerundersøgelser i sundhedsvæsenet*. Enheden for Brugerundersøgelser, Region Hovedstaden.
- Han, S., & Lee, H.-S. (2015). Social Capital and Depression: Does Household Context Matter? *Asia Pacific Journal of Public Health*, 27(2), NP2008–NP2018.
<https://doi.org/10.1177/1010539513496140>
- Higgen, S., Mueller, J. T., & Mösko, M. (2022). Review: Universal mental health interventions for young students in adverse environments – a systematic review of

- evaluated interventions. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(3), 281–293.
- Embase. <https://doi.org/10.1111/camh.12493>
- Holstein, B. E., Currie, C., Boyce, W., Damsgaard, M. T., Gobina, I., Kökönyei, G., Hetland, J., De Looze, M., Richter, M., & Due, P. (2009). Socio-economic inequality in multiple health complaints among adolescents: International comparative study in 37 countries. *International Journal of Public Health*, 54(S2), 260–270.
- <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5418-4>
- Hosseini, M., & Lewis, J. (2020). The norms of authorship credit: Challenging the definition of authorship in The European Code of Conduct for Research Integrity. *Accountability in Research*, 27(2), 80–98.
- <https://doi.org/10.1080/08989621.2020.1721288>
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W., & Adam, E. K. (2012). Positive Youth, Healthy Adults: Does Positive Well-being in Adolescence Predict Better Perceived Health and Fewer Risky Health Behaviors in Young Adulthood? *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.05.002>
- Illeris, K., Katznelson, N., & Nielsen, J. C. (2009). Ungdomsliv i dag & Individualisering og standardisering. I *Ungdomsliv* (1. Udgave, s. Pp. 23-56). Samfundslitteratur.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2008). Organisationskultur. I *Hvordan organisationer fungerer—En indføring i organisation og ledelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Jeppesen, P. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år: Forekomst, udvikling og forebyggelsesmuligheder*. Vidensråd for Forebyggelse.
- Joanna Briggs Institute. (2023). Critical Appraisal Tools. <https://jbi.global/critical-appraisal-tools>
- Justitsministeriet. (2018, maj 23). *Databeskyttelsesloven*. Retsinformation.
- <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/502>

- Juul, S. (2009a). Design. I *Epidemiologi og evidens* (1. udgave, 7. oplag, s. Pp. 78-98). Munksgaard Danmark.
- Juul, S. (2009b). Information og informationsproblemer. I *Epidemiologi og evidens* (1. udgave, 7. oplag, s. Pp. 99-116). Munksgaard Danmark.
- Jørgensen, C. (2020, november). Stress er blevet normaliseret blandt skoleelever. *folkeskolen.dk*. <https://www.folkeskolen.dk/borneliv-skolen-i-samfundet-trivsel/ny-undersogelse-stress-er-blevet-normaliseret-blandt-skoleelever/667024>
- Kaspersen, L. B. (2007). Anthony Giddens. I *Klassik og moderne samfundsteori* (4. udgave, 5. oplag, s. 425–276). Hans Reitzel.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), Pp. 83-103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Keilow, M., Holm, A., Bagger, S., & Pedersen-Henze, S. (2014). *UDVIKLING AF TRIVSELSMÅLINGER I FOLKESKOLEN - EN PILOTUNDERSØGELSE* (s. Pp. 17-50). SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/5156/276628>
- Kellogg, W. K. (2004). *Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action—Logic Model Development Guide* (s. 1–12). <https://www.nj.gov/state/assets/pdf/ofbi/kellogg-foundation-logic-model-development-guide.pdf>

- Kennedy, P., & Kennedy, C. A. (2010). *Medicin in modernity: A critical political economy. Social Work in Health Care*, 51(3), s. 17-37.
<https://doi.org/10.1080/00981389.2011.630937>
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), pp.207-222.
- Kitto, S. C., Chesters, J., & Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research. *Medical Journal of Australia*, 188(4), Pp. 243-246. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2008.tb01595.x>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Krogstrup, H. K. (2016). Introduktion til evaluering som begreb og fænomen. I *Evalueringsmodeller* (3. Udgave, s. Pp. 37-57).
- Kronborg Bak, C. (2010). *Anthony Giddens i sundhedssociologi, en grundbog*. (P. Tanggaard Andersen & H. U. Timm, Red.; 1. udgave). Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). Ethiske spørgsmål i forbindelse med interview. I *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udgave, 6 oplag, s. Pp. 79-95).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Transkription af interview. I *Interview—Introduktion til et håndværk* (2. Udgave, s. Pp. 199-210). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Interviewkvalitet. I *Interview—Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. Udgave, 3. oplag, s. Pp. 219-233). Hans Reitzels Forlag.

- Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X., & Li, Z. (2015). Preliminary Development of the Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicators Research*, 120(3), 917–937. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0614-x>
- Lomholt, J. J., Arendt, J. N., Bolvig, I., & Thastum, M. (2022). Children with School Absenteeism: Comparing Risk Factors Individually and in Domains. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), Pp. 411-426. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869085>
- Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2021). School Climate, Peer Relationships, and Adolescent Mental Health: A Social Ecological Perspective. *Youth and Society*, 53(8), 1400–1415. Sociological Abstracts. <https://doi.org/10.1177/0044118X20970232>
- Lund. (2020). Sociale relationer og helbred. I *Medicinsk sociologi: Sociale faktorerers betydning for befolkningens helbred* (3. udgave). Munksgaard.
- Lund, H. (2014). *Håndbog i litteratursøgning og kritisk læsning: Redskaber til evidensbaseret praksis* (1. i-bogsudgave). Munksgaard.
- Lupton, D. (1993). Risk as Moral Danger: The Social and Political Functions of Risk Discourse in Public Health. *International Journal of Health Services*, 23(3), 425–435. <https://doi.org/10.2190/16AY-E2GC-DFLD-51X2>
- Manzano, A. (2016). The craft of interviewing in realist evaluation. *Evaluation*, 22(3), Pp. 1-28. <https://doi.org/10.1177/1356389016638615>
- 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), Pp. 438-448. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9418-x>
- Maxwell, J. A. (2005a). *A Model for Qualitative Research Design* (Second Edition, s. Pp. 1-15). SAGE Publications, Inc.

- Maxwell, J. A. (2005b). Methods. I *Qualitative Research Design* (Second Edition, s. Pp. 79-103). SAGE Publications, Inc.
- McLaren, L. (2005). Ecological perspectives in health research. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(1), 6–14. <https://doi.org/10.1136/jech.2003.018044>
- McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An Ecological Perspective on Health Promotion Programs. *Health Education Quarterly*, 15(4), 351–377. <https://doi.org/10.1177/109019818801500401>
- McPherson, K. E., Kerr, S., McGee, E., Morgan, A., Cheater, F. M., McLean, J., & Egan, J. (2014). The association between social capital and mental health and behavioural problems in children and adolescents: An integrative systematic review. *BMC Psychology*, 2(1), 7. <https://doi.org/10.1186/2050-7283-2-7>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). The Design Of Qualitative Research. I *Qualitative Research—A Guide to Design and Implementation* (Fourth Edition, s. Pp. 1-104). JOSSEY-BASS - A Wiley Brand.
- Merton, R. K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1(6), 894. <https://doi.org/10.2307/2084615>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Movsisyan, A., Arnold, L., Evans, R., Hallingberg, B., Moore, G., O’Cathain, A., Pfadenhauer, L. M., Segrott, J., & Rehfues, E. (2019). Adapting evidence-informed complex population health interventions for new contexts: A systematic review of guidance. *Implementation Science*, 14(1), 105. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0956-5>

- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education, 115*(3/4), 339–356. <https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0039>
- Obel, C. (2018). *Hvordan har vi det? Flere perspektiver på måling af mental sundhed hos børn og unge. Nr. 29*, 15–26.
- O’Cathain, A., Croot, L., Duncan, E., Rousseau, N., Sworn, K., Turner, K. M., Yardley, L., & Hoddinott, P. (2019). Guidance on how to develop complex interventions to improve health and healthcare. *BMJ Open, 9*(8). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-029954>
- O’Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of Clinical Nursing, 27*(3–4). <https://doi.org/10.1111/jocn.14078>
- O’Reilly, M., Svirydzenka, N., Adams, S., & Dogra, N. (2018). Review of mental health promotion interventions in schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 53*(7), 647–662. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1530-1>
- Patalay, P., Gondek, D., Moltrecht, B., Giese, L., Curtin, C., Stanković, M., & Savka, N. (2017). Mental health provision in schools: Approaches and interventions in 10 European countries. *Global Mental Health, 4*. <https://doi.org/10.1017/gmh.2017.6>
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.
- Pawson, R., & Tilley, N. (2004). *Realist Evaluation* (s. Pp. 1-35).
- Pedersen, J. F., Petersen, K. S., Egilstrød, B., & Overgaard, C. (2020). *Metoder til inddragelse*. Aalborg Universitet & Aalborg Kommune.
- Pérez-Jorge, D., González-Luis, M. A., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Ariño-Mateo, E. (2021). Educational Programs for the Promotion of Health at School: A Systematic

- Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10818. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010818>
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet* (1. Udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, K. S., & Tanggaard Andersen, P. (2022). Interessentinvolvering og samskabelse i interventionsforskning. I *Komplekse Interventioner* (1. Udgave, 1. Oplag, s. Pp. 227-241). Aalborg Universitetsforlag.
- PISA: Danske unge i international sammenligning*. (2019). VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- PISA data analysis manual. SPSS*. (2009). OECD.
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisadataanalysismanualspssandsassecondedition.htm>
- ProQuest*. (2023). ProQuest.Com. <https://www.proquest.com/?accountid=8144>
- PubMed*. (2023). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov>
- Rasmussen, M., Kierkegaard, L., & Vork Rosenwein, S. (2018). *Skolebørnsundersøgelsen: Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15-årige skoleelever i Danmark*. Statens Institut for Folkesundhed.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24–31.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>
- Richter, A., Sjunnestrand, M., Strandh, M. R., & Hasson, H. (2022). Implementing School-Based Mental Health Services: A Scoping Review of the Literature Summarizing the Factors That Affect Implementation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6). Embase. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063489>
- Riis, O. (2012). Kvalitet i kvalitative studier. I M. Hviid Jacobsen & S. Qvotrup Jensen, *Kvalitative udfordringer* (s. 345–374). Hans Reitzels Forlag.

- Ringold, D. J. (2002). Boomerang effects: In response to Public Health Interventions: Some Unintended Consequences in the Alcoholic Beverage Market. *Journal of Consumer Policy*, 27, 27–63.
- Rogers, P. J. (2008). Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions. *Evaluation*, 14(1), 29–48.
<https://doi.org/10.1177/1356389007084674>
- Romeo, R. D. (2010). Adolescence: A central event in shaping stress reactivity. *Developmental Psychobiology*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1002/dev.20437>
- Romeo, R. D. (2013). The Teenage Brain: The Stress Response and the Adolescent Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 140–145.
<https://doi.org/10.1177/0963721413475445>
- Romeo, R. D., & McEwen, B. S. (2006). Stress and the Adolescent Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 202–214.
<https://doi.org/10.1196/annals.1376.022>
- Rose, N. (2015). Hvad er diagnoser til for? I A. Petersen & S. Brinkmann, *Perspektiver, kritik og diskussion* (1. Udgave, s. Pp. 17-36). Klim.
- Røn Larsen, M., Akselvoll, M. Ø., Jartoft, V., & Knudsen, H. (2014). *Forældresamarbejde og inklusion* (s. Pp. 5-70).
- Schultze-Lutter, F., Schimmelmann, B. G., & Schmidt, S. J. (2016). Resilience, risk, mental health and well-being: Associations and conceptual differences. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(5), 459–466. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0851-4>
- Sellers, R., Warne, N., Pickles, A., Maughan, B., Thapar, A., & Collishaw, S. (2019). Cross-cohort change in adolescent outcomes for children with mental health problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(7), Pp. 813-821.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.13029>

- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Skivington, K., Matthews, L., Simpson, S. A., Craig, P., Baird, J., Blazeby, J. M., Boyd, K. A., Craig, N., French, D. P., McIntosh, E., Petticrew, M., Rycroft-Malone, J., White, M., & Moore, L. (2021). A new framework for developing and evaluating complex interventions: Update of Medical Research Council guidance. *BMJ*, n2061. <https://doi.org/10.1136/bmj.n2061>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The Effects of Family-School Partnership Interventions on Academic and Social-Emotional Functioning: A Meta-Analysis Exploring What Works for Whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). I *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udgave, s. 29–55). Hans Reitzels Forlag.
- Terkildsen Maindal, H., & Overgaard, C. (2022). Systematisk interventionsudvikling gennem anvendelse af teori, evidens og interessentinvolvering. I *Komplekse Interventioner* (1. Udgave, 1. Oplag, s. Pp. 73-95). Aalborg Universitetsforlag.
- The PRISMA statement: An updated guideline for reporting systematic reviews.* (2023). Equator Network - Enhancing the Quality and Transparency Of Health Research. <https://www.equator-network.org/reporting-guidelines/prisma/>
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), Pp. 145-161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>

Trivselsmåling. (2023, april). Børne- og undervisningsministeriet.

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/test-evaluering-og-skoleudvikling/trivselsmaaling>

Tønnesen, H., Søndergaard, L., & Jørgensen, T. (2005). *Terminologi af Forebyggelse, sundhedsfremme og folkesundhed*. Sundhedsstyrelsen.

Vallgård, S., Diderichsen, F., & Jørgensen, T. (2014). Begreber. I *Sygdomsforebyggelse* (1. Udgave, 1. Oplag, s. Pp. 17-25). Munksgaard.

Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. M. (2010). Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(2), 110–119.
<https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y>

WHO Europe. (2005). *Mental health: Facing the challenge, building solutions*. World Health Organisation.
http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/96452/E87301.pdf.

Wight, D., Wimbush, E., Jepson, R., & Doi, L. (2016). Six steps in quality intervention development (6SQuID). *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70(5), 520–525. <https://doi.org/10.1136/jech-2015-205952>

WMA declaration of Helsinki. (2013). The World Medical Association.

<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>