



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

## Trivsel og trivselsfremme i skolen

Af Venka Simovska og Nis Langer Primdahl



FOTO: COLOURBOX.COM

## Tema: Trivsel og trivselsfremme i skolen

### Pædagogisk indblik

Nr. 24  
April 2024

### Trivsel og trivselsfremme i skolen

© forfatteren, DPU og  
Aarhus Universitetsforlag

### Litteratursøgninger:

Det Kgl. Bibliotek, Vibekke Jarftoft

### Design:

Toeke Bjørneboe

### Layout:

lb Jensen

### ISBN

978 87 7597 3712

### ISSN

2596-9528

[dpu.au.dk/paedagogiskindblik](http://dpu.au.dk/paedagogiskindblik)

03

Pædagogisk indblik

04

Trivsel og trivselsfremme i skolen

05

Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

07

Forskningen kort fortalt

9

Forståelser af trivsel i forskningslitteraturen

31

Lærer- og elevperspektiver på skoletrivsel

41

Konkluderende bemærkninger

43

Om forfatterne

43

Tak til

44

Referencer



FAGFÆLLE-  
BEDØMT





## Pædagogisk indblik

03 - 50

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give fagprofessionelle inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde trivsel og trivselsfremme i grundskolen. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere. I dette tilfælde har Anette Schulz (FamilieAlliancen), Lone Smidt (Børns Vilkår), Else Nyborg Christensen (Engbjergskolen) og Katrine Andersen (Københavns Professionshøjskole) bidraget med værdifulde kommentarer. Tak for hjælpen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe fagpersoner (i denne oversigt vil det bl.a. sige lærere, skolepædagoger, vejledere, sundhedsplejersker, skoleledere, PPR-psykologer, konsulenter i forvaltninger og lærer- og pædagogstuderende) til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at blive inspireret og kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også give indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. I denne forskningsoversigt handler det for eksempel om, hvordan forskellige forståelser af trivsel har betydning for trivselsarbejdet i skolen.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også nogle punkter til refleksion eller opgaver og et produkt (oftest en podcast), som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af litteraturlisten.

I forskningsoversigten har vi udvalgt 159 studier, der omhandler trivsel og trivselsfremme i skolen. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på [dpu.au.dk/paedagogiskindblik](https://dpu.au.dk/paedagogiskindblik). Her finder du bl.a. en protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

God læselyst.



## Trivsel og trivselsfremme i skolen

04 - 50

**H**vad taler vi om, når vi taler om børn og unges trivsel i skolen? Hvordan ser trivselsfremmende praksisser ud i skolen? I denne forskningsoversigt formidler vi et overblik over aktuel forskningsviden og igangværende diskussioner om trivsel i grundskolen. Formålet er at give fagpersoner, der arbejder med trivsel i skolen, et indblik i et bredt spektrum af teoretiske og empiriske perspektiver, så arbejdet kan lade sig informere og inspirere af eksisterende forskning på området.

I det seneste årti er fokus på trivsel blandt børn og unge steget markant, og særligt diskussionen om stigende mistrivsel hos denne befolkningsgruppe har spillet en væsentlig rolle. Fx er trivslen faldet over de seneste 12 år særligt hos de 15-19-årige (Ottosen et al. 2022), og andelen af folkeskoleelever med den højeste generelle skoletrivsel er faldet fra 93 % i 2015/16 til 89,8 % i 2021/22 (UVM 2023). En række nyere forsknings- og undersøgelsesresultater finder, at børn og unges trivsel er faldende både globalt (Barican et al. 2022; WHO 2022) og i Danmark (Børns Vilkår 2022; SST 2022). COVID-19-pandemien har været en medvirkende faktor i dette fald (Meherali et al. 2021; Wistoft et al. 2020). På både skoler, i offentligheden og i det politiske landskab er børn og unges trivsel omdrejningspunkt for en lang række debatter på tværs af forskellige arenaer og med forskelligt fokus. På skoleområdet i Danmark blev elevers trivsel formelt sat på dagsordenen med Folkeskolereformen i 2014. I reformen udgjorde styrkelse af trivsel et af tre overordnede mål, hvilket har dannet grundlag for de årlige, standardiserede trivselsmålinger og for nye pædagogiske tiltag som fx understøttende undervisning.

Elevtrivsel i skolen er uden tvivl vigtigt, og vi forbinder i daglig tale betegnelsen med noget godt eller positivt. Men praksisser og indsatser rettet mod at styrke trivsel kan også have modsatrettede virkninger, særligt når de forståelser og fortolkninger af trivselsbegrebet, der ligger til grund for specifikke undersøgelser og konkrete interventioner, hverken defineres præcist eller ekspliciteres. Det er således ikke altid klart afgrænset eller defineret, hvilke teoretiske grundantagelser, som ligger bag en given brug af trivselsbegrebet. Et begreb om trivsel, som mangler nuancer eller gennemsigtighed risikerer at blive 'tyrannisk' i den forstand, at både afsættet for interventioner og bredere indsatser samt ideen om det gode børne- og skoleliv kan blive forsimplet (Cigman 2012; Ecclestone & Radwin 2016; Hansen 2019; Meherali et al. 2021; Shute & Slee 2016; Simovska 2016; Simovska & Kousholt 2021; Vallgård & Nyvang 2018; Wright & McLeod 2015). En systematisk forskningsoversigt som denne kan danne et frugtbart grundlag for lærere, pædagoger og andre fagpersoners professionelle dømmekraft, når der arbejdes med elevtrivsel på alle alderstrin i skolen.



## Overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

05 - 50

**F**orskningsfeltet, der har trivsel i skolen som sit primære fokus, har mange facetter og forgrener sig i forskellige retninger. I denne oversigt arbejder vi ud fra et bredt sigte og inddrager forskning fra

hele verden, inklusive Danmark og Norden. Vi præsenterer på den ene side den aktuelle mangfoldighed af aspekter ved trivselsbegrebet i en skolekontekst, og på den anden side gennemfører vi en kondensering og analyse



FOTO: JAN GRARUP/RITZAU SCANPIX



af aktuelle temaer og problematikker inden for selvsamme felt. Vores ambition har været at give plads til varierende forståelser inden for feltet, og vi har derfor i litteratursøgningen ikke ladet os afgrænse af et entydigt og prædefineret trivselsbegreb, men tværtimod baseret den på et bredt spænd af søgetermer relateret til trivsel.

Søgningen blev gennemført på baggrund af følgende spørgsmål: Hvad forstås ved elevtrivsel i skolen i litteraturen på feltet? Hvad karakteriserer indsatser, programmer og interventioner målrettet trivselsfremme i skolen? Hvad kendetegner læreres og elevers forståelser af og perspektiver på trivsel i skolen? Studier, hvor skolen blot fungerer som lokalitet for gennemførelsen af fx en spørgeskemaundersøgelse, er ikke medtaget i oversigten. Desuden er undersøgelser, der udelukkende omhandler læreres eller andre fagpersoners trivsel ikke medtaget. Størstedelen af de fundne forskningsartikler er empiriske interventionsstudier, der kvantitativt, kvalitativt eller gennem en blanding af metoder undersøger potentielle effekter af en given trivselsindsats. Desuden har vi fundet en række studier, der undersøger elev- og lærerperspektiver på trivsel i skolen. En mindre del af den fundne litteratur beskæftiger sig teoretisk og problematiserende med trivselsbegrebet.

Vi har orienteret os mod international litteratur, og i oversigten indgår interventionsstudier fra alle kontinenter, dog med en klar overvægt af europæiske, nordamerikanske og australske undersøgelser. Elevvalderen ligger mellem 5 og 16 år. Et centralt inklusionskriterie har været, at publikationerne har haft skolen og skolens regelmæssige kontekst som

centralt omdrejningspunkt. Det indebærer, at forskning, der omhandler atypiske skoleformer (fx hjemmeskole eller fjernundervisning) ikke er medtaget, ligesom forskning rettet mod usædvanlige omstændigheder (fx fysiske skolenedlukninger under Covid-19) heller ikke er inkluderet. Derudover har vi udeladt forskning med fokus på afgrænsede elevgrupper (fx migranter, flygtninge, elever med diagnoser, med særlige behov eller med minoritetsbaggrund, elever fra oprindelige folk). Vores fokus var således på studier fra 2012-2022, som var adresseret mod alle elever på en eller flere skoler.



## Forskningen kort fortalt

07 - 50

Indledningsvist er det væsentligt at bemærke, at forståelserne af trivsel i forskningslitteraturen både er flertydige og betinget af såvel implicite som eksplicite grundantagelser om hhv. individets rolle og kontekstens betydning. Nogle tilgange baserer sig på eleven som et individ, der kan trives eller være i trivsel, mens andre i højere grad fokuserer på sammenhænge eller helheder (fx skolemiljøet), der kan fungere trivselsfremmende eller -hæmmende. I forskningslitteraturen kan vi identificere tre centrale forståelser af trivsel i skolen:

### a) Trivsel som færdighed og kompetence

Trivselsfremmende indsatser i skolen, der bygger på denne forståelse, kan være socio-emotionelle tilgange (SEL), resiliensbaserede tilgange samt tilgange baseret på regulering af følelser. Det gennemgående element er, at trivsel anskues som en færdighed eller kompetence, som eleverne kan tilegne sig eller lære, og som dermed kan gøres til genstand for undervisningsforløb i skolesammenhænge.



FOTO: JOACHIM ADRIAN/FO LITIKEN/RITZAU SCANPIX



### b) Trivsel som positive følelser og relationer

Trivselsindsatser, der bygger på denne forståelse, lægger vægt på trivsel som livsglæde, tilfredshed, selvudfoldelse og gensidige, positive relationer med andre og omgivelserne, herunder naturen. Trivsel kan i denne forståelse kultiveres som del af den individuelle dannelse og udvikling snarere end som en kompetence eller færdighed.

### c) Trivsel som socio-økologisk begreb

Interventioner, der bygger på denne forståelse, opererer ud fra, at trivsel opstår i et komplekst samspil mellem individets følelse af at have handlekraft og et formål med livet på den ene side og bredere sociale, materielle, fælleskabsorienterede, miljø- eller samfundsmæssige dynamikker på den anden. Det kan fx være interventioner, der arbejder med helhedsorienterede tilgange til skolen.

Ud over de varierende forståelser af trivselsbegrebet har vi også været interesseret i den del af forskningen, som fokuserer på hhv. læreres og elevers syn på trivsel og hvilke forskelle og ligheder, der findes mellem disse. Forskningen peger på, at lærerne anskuer trivsel som en vigtig del af deres professionelle praksis, snarere end som et politisk pålagt tiltag målrettet forebyggelse af mistrivsel og fremme af mental sundhed. Eleverne lægger vægt på betydningen af skolens fysiske og psykosociale miljø, hvor både fysisk og mental tryghed fremhæves sammen med æstetiske omgivelser, gode faciliteter samt gensidig respekt både indbyrdes mellem eleverne og mellem elever og skolens fagpersoner.

For eleverne er det ligeledes væsentligt for trivslen, at de har indflydelse på indholdet af undervisningen, samarbejdsformer og –rammer, planlægning og strukturering af dagligdagen, valg af lærere og pædagoger samt normer for påklædning. Også undervisningsmetoder og pædagogiske tiltag er vigtige. Det gælder for eksempel varieret undervisning, humor i undervisningen, og aktiviteter uden for klasseværelset, retfærdighedsfølelse hos lærere, inkluderende pædagogik og individuel støtte, når behovet melder sig. Desuden fremhæver eleverne muligheden for personlig udvikling og succesoplevelser som noget positivt for deres trivsel.

Denne oversigt viser, at forskningsfeltet i skoletrivsel er i hastig vækst. Det er også et komplekst felt med en mangfoldighed af metodiske og teoretiske tilgange til indsatser, der har til formål at fremme trivslen i skolen. På trods af den stigende forskningsinteresse for trivsel mangler der enighed omkring forståelsen af begrebet og omkring de mest effektive strategier til at fremme trivsel i skolen. I litteraturen bliver det ofte taget for givet, at forskningen arbejder ud fra en fælles forståelse af begrebet, selvom der mangler specificering af grundantagelserne og forudsætningerne bag. Konsekvensen bliver, at trivsel som begreb forbliver flydende og udfordrende at arbejde med, ikke mindst når det skal overføres til, hvordan man kan forstå og anvende begrebet i praksis. Ligeledes anses skolers fokus på trivsel i både offentligheden og forskningen generelt som noget godt i sig selv, hvilket sjældent problematiseres.





## Forståelser af trivsel i forskningslitteraturen

9 - 50

I dette afsnit præsenterer vi et overblik over forskellige forståelser af trivselsbegrebet i litteraturen, herunder hvad det betyder for forståelsen af begrebet, om eleverne anskues som enkeltindivider eller som aktører, der ikke kan isoleres fra de sociale sammenhænge, de indgår i. Vi begynder med at skitsere en række forståelser af skoletrivsel, fordelt på tre hovedkategorier. Her tages udgangspunkt i trivsel som hhv. a) færdighed, b) positive følelser og relationer og c) socio-økologisk begreb. Hver kategori er yderligere opdelt i underkategorier og illustreres gennem eksempler på interventionsstudier og andre undersøgelser af trivselsfremmende indsatser. På tværs af kategorierne inkluderer vi også de få studier, der i højere grad forholder sig analytisk og diskuterende til skoletrivsel. I sidste del præsenteres en række kritiske perspektiver i litteraturen på nuværende forståelser af begrebet.

### Trivsel som en færdighed, der kan gøres til genstand for undervisning i skolen

En række undersøgelser inden for skoletrivselsforskningen arbejder med trivsel som et sæt af færdigheder, som det er muligt at gøre til genstand for undervisning. Beskrivelserne og organiseringen af de specifikke færdigheder varierer fra studie til studie, ligesom interventionerne er af forskellig karakter. Interventioner kan basere sig på eksempelvis klasseundervisning, fællesaktiviteter på skolen (madlavning, mindre gruppeprojekter, lege og spil), fysisk aktivitet i både timer og frikvarter, indsatser baseret på kognitiv adfærdsterapi eller psykologfaglig opkvalificering af skolelærere.

Hvad færdighederne angår, kan de knytte sig til elevers socioemotionelle kapaciteter, resiliens, regulering af følelser, selvværd, osv. Det kan også dække elevernes evne til at regulere deres indstilling over for fx kedsomhed i undervisningen (Knoop et al. 2016; 2018).

I det følgende afsnit udfolder og diskuterer vi forskningslitteraturen om trivsel som færdighed gennem en række tematiske underkategorier baseret på typen af færdighed, som knyttes til trivsel. Det er her væsentligt at understrege, at det er vanskeligt at sætte skarpe skel mellem disse underkategorier. De overlapper således i de tilfælde, hvor flere sæt af kompetencer knyttet til trivsel er i spil i de enkelte interventioner.

### Socio-emotionel læring (SEL)

I en større del af forskningen forstås trivsel under betegnelsen Socio-Emotionel Læring (SEL) (Askill-Williams et al. 2013; Coombes et al. 2013; Eriksen & Hvidtfeldt 2016; Frydenberg et al. 2017; Jayman et al. 2019; Kvist Lindholm 2016; Midford et al. 2016; Ohl et al. 2013; Parker, 2020; Santos & Langill 2019; Taylor et al. 2017; Uthus & Klomsten 2020; Wood 2017; 2018). Inden for denne forståelse anses det for muligt at udvikle og forbedre trivslen gennem pædagogiske praksisser, der er identiske eller sammenlignelige med undervisning i skolens fag.

Ligeledes indebærer forståelsen af trivsel som en færdighed, at elevers evne til at regulere følelser, danne sociale relationer, indgå i fællesskaber og udvise empati kan udvikles gennem pædagogisk praksis.

To studier af Jayman et al. (2019) og Ohl et al. (2013) blev gennemført i Storbritannien,



10 - 50

og undersøger en specifik intervention, Pyramid, som har til formål at udvikle elevernes sociale og emotionelle kompetencer hos særligt socialt tilbageholdende elever. I det ene studie, Jayman et al. (2019), var eleverne 7-14 år, mens de i Ohl et al. (2013) var 7-8 år. Interventionen, der varer 10 uger, består i en ugentlig samtalegruppe efter skole med ca. 12 elever og 3-4 uddannede mødeledere og arbejder med forskellige aktiviteter (fx madlavning, spil), der inviterer til sociale relationer og omgangsformer. Begge studier baserer sig på tilgange, der blander kvalitative og kvantitative metoder (mixed methods), og i begge studier medførte interventionen en forbedring af sociale kompetencer og emotionelle færdigheder hos de deltagende elever.

Cheney et al. (2014) analyserer i et litteraturstudie gruppebaserede interventioner

### Til refleksion

#### Hvad forstår vi ved trivsel?

- ✓ Trivsel kan forstås, defineres og afgrænses på mange forskellige måder. Forskellige forståelser kan dels supplere hinanden, dels være i modstrid med hinanden. Før man udvikler og introducerer trivselsindsatser eller -aktiviteter, er det vigtigt at overveje, hvilke forståelser af trivsel man arbejder ud fra, og hvordan en fælles forståelse kan etableres i en specifik skolekontekst.



FOTO: PREBEN MADSEN/YSK FYNISKE MEDIER/RITZAU SCANPIX



i Storbritannien med fokus på elevtrivsel. De udvælger 16 studier og 8 interventioner fra perioden 1990-2010 og finder, at særligt elever, som er i risikogruppen for mistrivsel, får udbytte af denne form for interventioner, særligt hvad angår emotionel trivsel. Et andet studie (Santos & Langill 2019) fra Storbritannien viser samme positive effekter af interventionen Mind Masters, som rettes mod en forøgelse af socio-emotionelle færdigheder hos 8-9-årige elever på ti forskellige skoler. Interventionen påvirker ligeledes elevernes omsorg for hinanden og deres evne til at praktisere afspænding. Et norsk studie (Uthus & Klomsten 2020) baseret på kvalitative interview med 16 elever i 9. klasse (14-15 år) finder, at et forløb på 25 uger med undervisning i mental sundhed har positiv virkning på elevernes relationelle forståelse. Undervisningen giver desuden eleverne redskaber til livsstring, hvor stress og vanskelige livssituationer betragtes som en normal del af livet.

I modsætning til dette undersøgte Midford et al. (2016) gennem mixed methods en intervention, hvor australske elever (13-14 år) blev undervist i emotionelle kompetencer, karakterstyrker, regulering af følelser og stresshåndtering. Studiet viste ingen effekt på sociale og emotionelle færdigheder eller på resiliens, men samarbejde og kommunikation blev forøget signifikant. En anden spørgeskemaundersøgelse af Askill-Williams et al. (2013) undersøgte sammenhængen mellem implementering af en trivselsindsats og dens effekt. Studiet blev udført i Australien og involverede 5000 lærere og forældre. Det viste, at effekten af interventionen målrettet elevs socio-emotionelle kompetencer er betinget af kvaliteten i implementeringen og af de kontekstbestemte forudsætninger.

### Til refleksion

#### Hvordan kan vi reflektere kritisk over trivselsindsatser?

- ✓ Trivselsinterventioner og -målinger skaber ofte snævre normer for trivsel, som kan internaliseres af elever og fejlagtigt give ansvars- eller skyldfølelse. Det er derfor væsentligt at reflektere kritisk over disse normer og forholde sig åbent til kompleksiteten i trivsel ved at anerkende, at der ikke findes ét enkeltstående værktøj til øget elevtrivsel. Ligeledes er det vigtigt at anerkende og acceptere, at elever besidder en bred vifte af både negative og positive følelser af ambivalens, indre konflikt og vanskeligheder.

I et dansk studie undersøgte Eriksen & Hvidtfeldt (2016) to skoleårgange (elevvalder 8-9 år) i Høje Tåstrup kommune med afsæt i en forståelse af trivsel som et følelsesmæssigt, socialt og adfærdsmæssigt fænomen. Der blev anvendt spørgeskemaer og test besvaret af både elever og lærere til at undersøge interventionen 'Perspekt'. Her fokuserede man på både trivsel og boglige kompetencer. Studiet viste en kønsforskel, hvor drenge har mere negativ selvopfattelse samt dårligere social trivsel, skoletrivsel og faglige præstationer end piger. Der blev også afdækket sammenhænge mellem trivsel og faktorer relateret til demografi, socioøkonomiske ressourcer og mentalt helbred.



I et andet studie (Keilow et al. 2015) afdækker man sammenhængen mellem læreres efteruddannelse i klasseledelse og elevers trivsel og faglige præstationer. Interventionen blev gennemført med to grupper af lærere, hvor den ene gruppe gennemførte et forløb i klasseledelse, mens den anden blev opkvalificeret i it-didaktik. I undersøgelsen deltog 1.160 indskolingselever (elevvalder 6-8 år) og 52 lærere på i alt 22 folkeskoler. Effekten blev målt kvantitativt, baseret på målelige forandringer i elevers kompetencer, adfærd og færdigheder. Desuden indgik læreres observationer af eleverne. I undersøgelsen fandt man ingen signifikante effekter på elevers trivsel målt kvantitativt, men de lærere, der havde gennemført klasseledelsesforløbet, observerede i højere grad forøget trivsel blandt deres elever end den anden gruppe lærere.

I et forsøg på at undersøge effekten af trivselsindsatser på længere sigt har Taylor et al. (2017) udarbejdet en metaanalyse af 82 interventioner, hvori SEL indgår som centralt element. Hvor man typisk kan være interesseret i effekten, når en given intervention er gennemført, fokuserede denne metaanalyse på studier, hvor der var fulgt op med målinger i den efterfølgende periode og helt op til 18 måneder efter interventionen. Forfatterne fandt her, at størstedelen af interventionerne havde positiv effekt på elevers socio-emotionelle færdigheder og trivsel også i et længere tidsperspektiv.

En mindre del af studierne i forskningsoversigten præsenterer en kritisk diskussion af selve ideen om, at skolen gennem undervisning skal udvikle elevernes socio-emotionelle færdigheder og derigennem øge trivslen i skolen. Fx argumenterer

Ng (2020) for, at skoler i Singapore aktuelt forsøger at arbejde ud fra et bredere og mere holistisk trivselsbegreb end det, SEL bygger på. Men på trods af denne ambition, forbliver kompetencer og præstationer de væsentligste elementer i skolernes trivselsarbejde. Konsekvenser er, at SEL-rammesætningen bliver en del af problemet snarere end en løsning, fordi helhedsbilledet af skolen og de sociale relationer negligeres.

I forlængelse heraf problematiserer Hargreaves & Shirley (2018) i en canadisk kontekst tendensen til at fokusere for meget på individuelle psykologiske løsninger såsom socio-emotionelle færdigheder, og forfatterne peger på behovet for et bredere systemisk perspektiv på sociale årsager til mistrivsel. Dette perspektiv udfoldes ligeledes i Kvist Lindholms (2016) etnografiske studie gennemført i Sverige. Studiet forløb over 5 måneder med elever i 6. klasse (12-13 år) og viser, at hvis sociale og adfærdsmæssige færdigheder isoleres (som det gøres i interventionen) fra den konkrete skole- og elevkontekst kan det medføre, at elevernes trivselsproblemer individualiseres, og at eleverne ultimativt gøres ansvarlige på måder, der ikke er hensigtsmæssige. Forfatterne sammenligner det med victim-blaming.

I samme tråd fremfører to artikler af Wood (2017; 2018) en kritik af SEL, baseret på et mixed methods-studie af fire cases i Storbritannien. Wood argumenterer for, at måden, hvorpå SEL fortolkes og implementeres, kan forstærke marginalisering af elevers sociale og emotionelle erfaringer. SEL-praksisser kan igangsætte en andetgørelse af elever og deres erfaringer, hvor de ekskluderes eller marginaliseres. Disse dynamikker indebærer



en række normative idealer om den gode elev og sande værdier, som hæmmer trivslen frem for at fremme den.

### Resiliens og mestring

En række studier undersøger trivselsfremme i skolen med teoretisk afsæt i resiliensbegrebet. Resiliens betegner individers modstandskraft og evne til at klare sig godt trods vanskelige livsbetingelser og modgang. Skoleindsatser rettet mod at fremme resiliens hos eleverne fokuserer på udvikling af mestringsstrategier, særligt for de grupper, som betrag-

tes som sårbare eller i risiko for at udvikle fx psykiske lidelser.

Adskillige studier i denne kategori viser begrænset eller ingen effekt af sådanne indsatser. Ruttledge et al. (2016) undersøger en resiliensindsats ved navn The FRIENDS for Life, som baserer sig på kognitiv adfærdsterapi og fungerer som forebyggende eller tidlig intervention. Den er designet til at hjælpe børn med at klare angstfølelser, frygt og bekymring gennem udvikling af selvværd og modstandskraft på en enkel og struktureret måde. Studiet er gennemført på 27 skoler i Irland (elevationer 9-13 år) som et lodtræknings-



FOTO: JOHAN GADEGAARD/YSK FYSKE MEDIERITZAU SCANPIX



studie og anvender desuden mixed methods. Forløbet bestod af 10 sessioner og blev gennemført af lærere, som på forhånd havde modtaget undervisning af skolepsykologer i indholdet. Resultaterne var blandede. Forfatterne fandt, at der kunne vises en positiv udvikling i elevernes selvrapporterede trivsel, i deres følelse af at høre til og i deres mestringsstrategier.

Et studie gennemført i Norge af Holen et al. (2012) viste begrænsede effekter af programmet Zippy's friends på elevernes modstandsdygtighed. Interventionen involverede 1483 elever (alder 7-8 år) på 35 skoler og forløb over 24 ugentlige sessioner, hvor lærerne på forhånd havde gennemført et todages kursus i programmet. Forfatterne fandt, at interventionen havde signifikante, positive effekter på elevernes evne til mestring.

En anden intervention målrettet udvikling af resiliens i Australien er Healthy Mindsets for Super Kids (Azri et al. (2014). Den er af forebyggende karakter og har til formål at lære elever (alder 9-14 år) centrale færdigheder relateret til resiliens. Interventionen er opdelt i 10 moduler: 1. Selvværd, 2. Kommunikationsevner, 3. og 4. Positive tanker, 5. Sorg og tab, 6. Angst og stresshåndtering, 7. Håndtering af vrede, 8. Gode relationer, 9. Gruppepres, 10. Sunde hjerner og sunde kroppe. Studiet anvendte mixed methods, og det stod ikke klart, hvorvidt interventionen havde positiv virkning på eleverne, primært fordi et stort antal elever faldt fra i den kvantitative del af undersøgelsen. Både elever og forældre beskrev dog interventionen i positive vendinger i interviews.

Tunariu et al. (2017) undersøgte i Storbritannien interventionen iNEAR, der i modsætning til det ovenstående studie viste klare positive effekter. Interventionen er udformet ud fra positiv psykologi og baserer sig på en tilgang, der har opmærksomhed på personlige styrker, samt på selvet, andre individer og relationen mellem selv og andre. Målet er at udvikle nye ressourcer, betydninger og engagement hos deltagerne i forhold til socialt ansvar, etik og eksistentielle valg. I interventionen fokuseres der på emotionelle ressourcer og emotionel intelligens, ligesom der er opmærksomhed på værdier, valgmuligheder og valgfrihed samt det at udvikle sig og vokse på trods af modgang. Studiet er kvantitativt med en kontrolgruppe og en interventionsgruppe, og det viste positive effekter på scoren for subjektiv trivsel. Derudover blev elevernes kontrolfølelse også forøget, ligesom deres åbenhed over for diversitet, værdsættelse af sociale relationer og evne til at tolerere uforudsigelighed også blev forbedret.

Ecclestone & Lewis (2014) diskuterer betydningen af resiliensbegrebet og resiliensfremme i skolen med udgangspunkt i en adfædsorienteret intervention ved navn PATHS. PATHS omfatter en række aktiviteter og materialer, der skal ansprede elever til at blive mere bevidste om deres egen emotionelle bevidsthedstilstand. Elever lærer, hvordan de kan knytte deres tilstand til en rolig, velovervejet og skridtvis respons på forandring, hvor de tilbydes et eksplicit ordforråd til at regulere deres følelser og redskaber til forøget refleksion over handlinger og evner til problemløsning. Interventionen har fælles-



træk med andre interventioner, der orienterer sig mod social og emotionel læring, idet den opfordrer elever til at undersøge deres egne reaktioner på stressende elementer i omgivelserne, samtidig med at de undervises i mestringsstrategier. Selvom PAtHs som intervention både har fokus på omgivelser og personlige færdigheder i sin tilgang til trivsel, argumenterer forfatterne for, at sådanne interventioner kan fremstille alle elever på en problematisk måde som 'i risiko' eller som sårbare.

### Til refleksion

#### Hvordan kan vi skabe positive sociale relationer?

- ✓ Relationer og fællesskaber har også betydning for elevers trivsel. Sociale dynamikker bør derfor inddrages i både undervisningspraksis og andre aktiviteter. Styrkelse og fremme af positive relationer på forskellige niveauer er helt centralt for trivselsfremme. Det gælder både relationer mellem lærere og elever, skoleledelse og lærere, skolen og forældre og de indbyrdes relationer mellem eleverne.

Ud fra samme tanke rejser Ecclestone & Rawdin (2016) en kritik af den 'terapeutiske kultur' og den hastige vækst i det, de betegner som psyko-emotionelle markedsinterventioner, der som oftest involverer betalte

eksterne konsulenter og eksperter. Forfatterne pointerer, at denne udvikling bygger på en sårbarhedsdiskurs, hvor børn og unge betragtes som individer, der har brug for psykologisk hjælp og støtte. Det indebærer, at sårbarhed normaliseres blandt børn og unge og dermed gøres til en livsbetingelse. Wright (2018) anerkender retmæssigheden i denne kritik, men samtidig påpeger hun, at kritikken er funderet i en modstilling mellem følelser og kognition. Ligeledes mangler kritikken ifølge Wright nuancer og har ikke blik for, at skolens praksisser altid må ses i en historisk kontekst. Thorburn (2018) foreslår en middelvej for at overkomme spændingerne mellem instrumentelle og terapeutiske trivselsdiskurser. Den består i en balanceret vægtning af elevernes personlige trivsel, lærernes fagundervisning og elevernes resultater og udbytte af undervisningen mere bredt forstået. En vægtning der kræver lærernes professionelle dømm- og handlekraft.

#### Kognitiv regulering, metakognitive færdigheder, selvværd og selvbevidsthed

En mindre gruppe studier (Ruini et al. 2022; Ruit et al. 2021; Smedegaard 2018; Umino & Dammeyer 2016) omhandler interventioner, hvor eleverne undervises i metakognitive færdigheder og kognitiv regulering, og som retter sig mod at forbedre elevernes selvbevidsthed. Studierne viser svingende effekter for de specifikke interventioner. Ruini et al. (2022) diskuterer en intervention gennemført i Italien, som blev implementeret af to skolepsykologer på tre skoler. Interventionen involverede 165 elever i alderen 8-11 år og bestod af fire to-timers sessioner med fokus



på følelsesregulering og kognitiv adfærdsterapeutiske redskaber. Bl.a. indgik en aktivitet, hvor en psykolog læste et eventyr højt, som efterfølgende blev diskuteret i grupper med temaet følelser som omdrejningspunkt. Eleverne fik derefter i grupper til opgave at udarbejde deres eget eventyr, hvor de emner, som opstod i den forudgående diskussion, indgik. Undersøgelsen viste nedsat risiko for depression og angst hos eleverne efter interventionen, og forfatterne argumenterer for, at eleverne kan bruge historiefortællinger til at sætte ord på og reflektere over elementer, som påvirker deres egen trivsel.

Smedegaard (2018) studerer i et Ph.d.-projekt gennemført på danske skoler effekterne af en intervention med fokus på fysiske aktiviteter, 'hjerne-pauser' og frikvartersaktiviteter i relation til fysisk selvværd. I studiet indgik 24 skoler. Der blev ikke fundet signifikant effekt af hverken mængden af fysiske aktiviteter eller hjernepauser på fysisk selvværd. Studiet viste dog en positiv signifikant effekt af fysiske frikvartersaktiviteter på fysisk selvværd. I et andet studie fra Danmark beskriver Umino & Dammeyer (2016) en intervention med 45 elever på 2 skoler (alder 11-13 år). Målet med interventionen var at fremme social adfærd, hvor eleverne hjalp og støttede hinanden i skolen. Her viste forfatterne en sammenhæng mellem det at støtte sine klassekammerater og øget livskvalitet, selvværd samt meta-kognitiv adfærd.

### **Trivsel som positive følelser og relationer**

En anden forståelse af skoletrivsel finder vi i den del af forskningsfeltet, der arbejder med

trivsel som livsglæde, tilfredshed, selvudfyldelse og gensidige, positive relationer med andre og med omgivelserne, herunder naturen. Trivsel kan i denne forståelse kultiveres som del af den individuelle dannelse og udvikling snarere end som en kompetence eller færdighed.

### **Positiv psykologi**

Begrebsapparatet og de teoretiske grundantagelser fra den positive psykologi, som for alvor blev udbredt omkring år 2000, har haft stor indflydelse på trivselsinterventioner i skolen (Andersen & Tidmand 2014; Au & Kennedy 2018; Bisquerra & Paniello 2017; Carter et al. 2016; Elfrink et al. 2017; Goldberg et al. 2021; Halliday et al. 2019; Lenz et al. 2020; Proctor & Linley 2013; Roth et al. 2017; Suldo et al., 2013; Suldo et al. 2015; White & Murray 2015).

I en artikel af Bisquerra & Paniello (2017) analyseres programmet Happy Classrooms, der blev anvendt i Spanien med elever i alderen 3-18 år. Programmet bygger på udvikling af signaturstyrker og mindfulness. Der argumenteres for, at lærerens holdning over for klassen er vigtig for elevernes trivsel, og det samme er aktiviteter, der fremmer elevernes flow. Au & Kennedy (2018) undersøger en lignende intervention baseret på PERMA-modellen (positive følelser, engagement, relationer, mening og det at lykkes med noget). Konteksten for undersøgelsen, der anvender mixed methods, var Hong Kong, og den involverede 495 elever i alderen 12-14 år. Interventionen var baseret på, at lærere underviste i PERMA-modellen, herunder karakterstyrker og positiv pædagogik, og forfatterne fandt positi-





ve effekter på trivsel, særligt for gruppen af ældre elever (14-årige) sammenlignet med de 12-årige.

Også det australske studie af Halliday et al. (2019) havde fokus på undervisning baseret på positiv psykologi. Studiet undersøgte via mixed methods 143 elever i alderen 13-16 år, som gennemførte et program af ni ugers varighed. Her skrev eleverne bl.a. taknemmelighedsbreve uden modtager. Effekten var positiv på trivsel, og det fremhæves, at implementeringen er af stor vigtighed.

Cilar et al. (2020) analyserer i et systematisk litteraturstudie effekten af forskellige typer interventioner på elevers mentale sundhed og trivsel, ligesom de vurderer kvaliteten af interventionsstudierne. Ud af i alt 57 studier

er gennemført i en skolekontekst med børn og unge i alderen 10-19 år finder forfatterne positive effekter af omkring halvdelen af interventionerne. Særligt interventioner, hvor der indgår positiv psykologi og mindfulness er at finde i gruppen af studier med størst virkning. Forfatterne lægger vægt på, at kun fire ud af de 57 studier har høj kvalitet.

Kumar & Mohideen (2019) fokuserer i et litteraturstudie af interventioner i skolen med afsæt i positiv psykologi særligt på begrebet karakterstyrker. Ud fra 13 studier finder de svingende, men primært positive effekter af interventionerne. De kan dog ikke præcist fastlægge, hvilke faktorer i de enkelte studier, der havde størst betydning for effekten. Desuden viser litteraturstudiet, at



FOTO: MADIS NISSEN/POLITIKEN/FRITZAU SCANPIX



der mangler et konsistent teoretisk begrebsapparat inden for dette område. Forfatterne opfordrer til, at forskningen i højere grad inddrager effekter på lang sigt og overvejer potentialet i at kombinere et positivt psykologisk begrebsapparat med mere helhedsorienterede tilgange til skolen.

Både Suldo et al. (2013; 2015), Roth et al. (2017), Elfrink et al. (2017) og Goldberg et al. (2021) undersøger interventioner, der har fokus på signaturstyrker og positive følelser. Suldo et al. (2015) afdækker ud fra et pilotstudie med 15 elever i alderen 9-10 år i USA, hvordan et partnerskab mellem psykologer og lærere med fokus på taknemmelighed, venlighed og signaturstyrker kan påvirke elevernes subjektive trivsel. Studiet arbejder ud fra en intervention med 11 sessioner baseret på positiv psykologi. Her finder forfatterne en forøgelse af subjektiv trivsel for interventionsgruppen, ligesom lærer-elev-relationen påvirkes positivt.

Både Elfrink et al. (2017) og Goldberg et al. (2021) fokuserer på elevtrivsel ud fra en indsats, som har til formål at udvikle elevers positive følelser og styrker. Elfrink et al. undersøger to skoler, 184 elever i alderen 4-12 år, hvor interventionen bestod i tre workshops på hver skole om hhv. positive værdier, 'life rules' og trivsel og engagement. Desuden udfyldte lærere og forældre spørgeskemaer. Studiet finder en positiv effekt på lærer-elev-relationer. Studiet i Goldberg et al. blev gennemført på 4 skoler, 639 elever, alder 4-12 år og var centreret omkring skift i læreres perspektiv fra læring til trivsel og engagement, hvor der blev afholdt 4-5 workshops. Studiet finder en svag tendens

til mere engagement i undervisningen hos eleverne.

Andersen & Tidmand (2014) undersøger i en dansk kontekst elevers selvopfattelse, trivsel og læring i skolen med afsæt i en intervention med deltagelse af 123 elever, alder 8-12 år og fordelt på otte klasser. I interventionen indgår aktiviteter med afsæt i en håndbog med øvelser i positiv psykologi. Som del af undersøgelsen blev der gennemført spørgeskemaundersøgelser før og efter interventionen samt kvalitative interviews med elever. I forlængelse af interventionen steg elevernes trivsel samt deres positive selvopfattelse og selvværd.

Carter et al. (2016) undersøger effekten af en intervention gennemført i Wales, hvor elever på 8-11 år skrev dagbog med positive tanker hver dag i en periode på to uger. I alt deltog 698 elever. Datamaterialet bestod af dagbøgerne, og effektmålingen blev gennemført som spørgeskemaundersøgelser med eleverne før og efter interventionen. Studiet viste en positiv effekt af indsatsen, hvor lykkeniveauet steg, og symptomer på depression faldt hos eleverne.

I USA undersøger Lenz et al. (2020) via et mixed methods studie en trivselsinterventions effekt på livsglæde og beskyttende faktorer såsom øget selvværd og forbedret selvopfattelse hos 34 elever (9-11 år). Interventionen forløb over ni sessioner a 45 minutter i fem uger, og den indebar bl.a., at eleverne skrev taknemmelighedsbreve. Der blev gennemført et kvantitativt spørgeskema med elever samt kvalitative fokusgrupper. Interventionen havde positiv effekt på elevernes evne til at udtrykke følelser, empati og selverkendelse.



## Mindfulness

Interventioner baseret på mindfulness udgør et betydeligt udsnit af trivselsindsatserne på skoleområdet. Mindfulness og beslægtede praksisser, fx yoga, har de seneste 15 år internationalt og i Danmark vundet indpas i skolen som trivselsindsatser, der kan involvere en bred vifte af aktiviteter (Albrecht 2018; Amundsen et al. 2020; Bernay et al. 2016; Crawford et al. 2021; Crescentini et al. 2016; Devcich et al. 2017; Jones & Lee 2022; Kolmos 2019; Kuyken et al. 2022; McKeering & Hwang 2018; O'Donnell 2015; Primdahl 2022; Rix & Bernay 2014; Singh et al. 2016; Vickery & Dorjee 2015; Waldemar et al. 2016). Mindfulness er centreret omkring opmærksomhed på selvet, opmærksomt nærvær og dét at være til stede bevidst uden at forholde sig dømmende til bevidsthedsindholdet. Typisk forbindes mindfulness til et ideal om sindsro og mental sundhed (Wistoft 2012). Forskningen i mindfulness har de seneste to årtier udviklet sig fra at have et relativt snævert kvantitativt fokus på, hvorvidt mindfulness har en effekt, til aktuelt at diskutere bredere pædagogiske, psykologiske og didaktiske anvendelser af mindfulness med henblik på at påvirke elevtrivslen positivt (Primdahl 2022).

I et systematisk review af mindfulness-interventioner målrettet elever i alderen 11 og 14 år viser McKeering & Hwang (2018), at emotionel trivsel er den mest udbredte trivselsform blandt de 13 fundne studier, hvor både kvalitative og kvantitative data indgår. Forfatterne finder generelt middelstærke og stærke effekter af mindfulness på trivsel i skolen. De kvalitative studier viser, at elever og lærere støttede op om brugen af mindful-

ness og så det som udbytterigt. Desuden var de positive effekter ikke betinget af varigheden af interventionen.

En række kvantitative undersøgelser fokuserer på, hvorvidt mindfulness kan hjælpe elever til at regulere deres følelser, og de viser forskellige resultater. Vickery & Dorjee (2015) undersøger i Storbritannien på baggrund af et interventionsstudie med 71 skoleelever, hvordan et specifikt mindfulness-baseret trivselsprogram, Paws B, for elever i alderen 7-9 år påvirkede trivslen. Her viste forfatterne, at programmet havde positiv effekt på metakognition og regulering af følelser. Et brasiliansk studie, ligeledes kvantitativt, gennemført af Waldemar et al. (2016) undersøger, om en intervention, der kombinerer socio-emotionel læring og mindfulness, og som består af 12 sessioner med samtale-, lytte- og åndedrætsøvelser, kan påvirke elevtrivslen. I studiet indgik 132 elever i alderen 10-14 år, og det viste sig, at øvelserne havde signifikant, positiv effekt på elevtrivslen, hvor trivsel blev defineret ud fra fravær af emotionelle problemer, forstyrrende adfærd og sociale relationer.

Singh et al (2016) finder ligeledes positive effekter på psykologisk trivsel og stress i et kvantitativt studie gennemført med 144 elever (elevalder 14-18 år) i Indien. I et studie gennemført i Storbritannien på yngre elever (alder 9-10 år) undersøgte Amundsen et al. (2020) effekten af en 6-ugers intervention Living Mindfully på tre skoler med i alt 108 elever. Forfatterne viser positiv effekt på livsglæde og positivt livssyn, både umiddelbart efter interventionen og efter tre måneder. Der viste sig dog ingen signifikante effekter på elevers evner til regulering af følelser. Devcich et al. 2017 undersøger i New Zealand li-



geledes sammenhængen mellem mindfulness og trivsel knyttet til emotionelle færdigheder. 109 elever (9-11 år) blev opdelt i to grupper, hvor den ene gruppe deltog i en mindfulness-intervention på 8 uger, og den anden blev undervist i emotionelle færdigheder. Begge indsatsforløb øgede den subjektive elevtrivsel, men effekten var signifikant højere for de elever, der gennemførte mindfulnessinterventionen.

Crescentini et al. (2016) undersøger sammenhængen mellem mindfulness, trivsel og opmærksomhed inden for SEL-paradigmet. 31 elever (alder 7-8 år) indgår i studiet, som er udført i Italien på en enkelt skole. Der anvendes logbøger fra lærere samt en spørgeskemaundersøgelse med elever. Interventionens varighed var otte uger. Lærernes logbøger viser en forbedring af elevernes opmærksomhed i mindfulnessgruppen, men der var ingen signifikant effekt på elevernes selvrapporterede trivsel.

Jones & Lee (2022) anvender en app-baseret spørgeskemaundersøgelse til at måle effekten af en kunstbaseret mindfulnessintervention med titlen L.A.U.G.H. i USA med deltagelse af 243 elever i alderen 5-10 år. Interventionens varighed var 12 uger, og studiet viste, at elevernes generelle sindsstemning, følelse af fællesskab og skoleglæde blev signifikant forbedret.

Selvom forskningen i skolebaseret mindfulness med henblik på at fremme trivsel primært har været kvantitativt orienteret, er antallet af kvalitative studier de seneste år steget markant. Albrecht (2018) har i sit studie fra Australien og USA interviewet lærere, der underviste elever på alle klassetrin i mindfulness. Her udfoldes det, hvordan

lærerne arbejder ud fra en helhedsorienteret og mangefacetteret forståelse af trivsel, der både involverer fysisk velvære, følelser, kognitive færdigheder, kreativitet, det sociale og det spirituelle samt naturen. Kolmos (2019) har også i sin undersøgelse fra Danmark tilstræbt et helhedsorienteret blik på mindfulness-praksisser i skolen. Hendes studie har fokus på, hvordan elevernes mulighed for at leve gode liv kan påvirkes positivt, uden at denne ambition, og dermed selve ideen om trivsel, reduceres til blot at handle om at kunne modstå midlertidig modgang, fx travlhed. Desuden undersøger Kolmos, hvordan mindfulness som trivselsindsats kan integreres i skolens undervisning, hvor elevernes erfaringer af samhørighed eller samklang viser sig centrale.

Flere studier kombinerer både kvantitative og kvalitative metoder til at undersøge mulige sammenhænge mellem mindfulness og trivsel (Bernay et al. 2016; Rix & Bernay 2014). Bernay et al. (2016) fokuserer på, hvordan ugentlige mindfulnesssessioner i et 8-ugers forløb på tre newzealandske skoler påvirker trivslen hos elever i alderen 6-11 år. Forfatterne anvendte spørgeskemaer til elever, samt lærerdagbøger og kvalitative elevinterview. De fandt, at trivslen blev forøget direkte i forlængelse af interventionen, men i opfølgningen efter tre måneder kunne effekten ikke længere spores.

I et større britisk studie fra 2022 undersøger Kuyken et al. (2022), om en mindfulnessintervention havde større effekt på elevernes mentale helbred end undervisning i socio-emotionel læring. Undersøgelsen blev gennemført på 85 skoler og involverede i alt 8.376 elever i alderen 11-14 år. Formålet



var bl.a. at undersøge, om mindfulness har en positiv effekt, når det anvendes som supplement til typisk undervisning i SEL. Selve interventionen bestod af 10 strukturerede sessioner af 30-50 minutters varighed med fokus på færdigheder som opmærksomhedskontrol, regulering af tanker, følelser og adfærd. Effekten blev målt ved selvrapportering inden starten, umiddelbart efter forløbet og igen efter et år. Forfatterne fandt ingen evidens for, at mindfulness gav en forøget effekt på mentalt helbred sammenlignet med den normale SEL-undervisning. I forlængelse heraf lægger de vægt på, at kontekstuelle

faktorer såvel som kvaliteten af implementeringen af mindfulnessindsatser potentielt spiller en væsentlig rolle for effektiviteten af disse indsatser.

Afslutningsvis kan det nævnes, at sammenhængen mellem mindfulness og elevtrivsel har været til stor diskussion blandt forskere og fortsat er kontroversiel (Primdahl 2022). Eksempelvis Crawford et al. (2021) diskuterer med afsæt i kvalitative lærerinterview, hvordan skolebaseret mindfulness kan være anvendeligt, men også rejser en række etiske problemstillinger. Et eksempel er, at eleverne blot lærer et fåtal af øvelser, og at der mang-





ler tid og ressourcer til at give dem tilstrækkelig undervisning. Derved er der ifølge forfatterne risiko for, at mindfulness forbliver en kortsigtet og kommerialiseret løsning på trivselsproblematikker i skolen. En lignende kritik findes hos O'Donnell (2015), der argumenterer for, at mindfulnessprogrammer i skolen fokuserer for meget på at forandre elevernes indre og dermed negligerer de ydre strukturelle faktorer (fx social ulighed), der også har betydning for trivslen.

### Trivselsindsatser uden for klasseværelse

I denne kategori belyses undervisning og indsatser rettet mod skoletrivsel, som finder sted i alternative rammer, dvs. andre steder end klasseværelset, og som i nogle sammenhænge kaldes 'udeskole'. På tværs af undersøgelserne indikeres det, at pædagogisk variation, alternative rammer, kontakt med naturen og muligheden for andre sociale relationer, end dem det typiske skolerum tilbyder, kan medvirke til at producere positive følelser.

På baggrund af et kvalitativt studie udført i Danmark undersøger Jørring et al. (2019) effekterne af undervisning uden for skolen på faglig og social trivsel. De peger på, at der kan findes positive effekter for social trivsel, men at der også er en risiko for sociale spændinger og uønskede eksklusioner af elever.

En lignende form for tvetydighed findes i et andet dansk studie, hvor Dyg og Wistoft (2018) fokuserer på betydningen af et uden-dørs læringsmiljø i forbindelse med indsatsen Haver til maver. Undersøgelsen er et kvalitativt casestudie, og forfatterne finder, at skolehaveinterventionen på den ene side

kan fremme elevers positive følelser. I det udendørs miljø har haveaktiviteterne, elevernes indbyrdes relationer, haveunderviserne og lærerne en positiv virkning på elevernes selvværd. At eleverne danner en relation til naturen, giver også en potentiel positiv effekt på trivslen, fordi det muliggør, at de udvikler empati for dyr, insekter og planter. Denne effekt dokumenteres dog ikke. På den anden side viser undersøgelsen, at det ikke er alle elever, der trives i det åbne, frie og sommetider kaotiske læringsmiljø, som en skolehave udgør.

Madsen et al. 2019 fokuserer på, hvordan interventionen 11 for Health in Denmark, der er baseret på fysiske aktiviteter og undervisning i sundhed, påvirker trivsel hos elever i alderen 10-12 år. I studiet deltog 3.061 elever, og interventionsgruppen gennemførte et forløb på 11 uger, hvor de to gange om ugen deltog i fodboldøvelser og blev undervist i sundhed. Interventionen havde positiv effekt på fysisk trivsel hos pigerne, men ingen signifikante effekter hos drengene. Der blev ikke fundet signifikante effekter på psykologisk trivsel.

I et studie, der undersøgte forskellen på elevtrivsel i Israel mellem elever på 'grønne' skoler og konventionelle skoler, påviste Kerret et al. (2020) en sammenhæng mellem trivsel og fremtidshåb knyttet til bæredygtighed. Skoler, der aktivt integrerer miljø og bæredygtighed, har en positiv effekt på elevernes skoleglæde og håb for fremtiden. Tiplady & Menter (2020) argumenterer for, at undervisning, der foregår i skoven, kan have en positiv effekt på emotionel trivsel, særligt for elever med emotionelle vanskeligheder. Endelig undersøgte Rhea & Bauml (2018) sammenhænge mellem ustruktureret leg i pauser og sociale samt faglige resul-



23 - 50

tater. I interventionen 'Liink' fik eleverne fire daglige pauser (af 15 minutters varighed) til udendørs ustruktureret leg kombineret med et undervisningsforløb i personlig udvikling. På baggrund af studier af logbøger fra lærere viste forfatterne, at lærerne oplevede, at elevernes sociale relationer udviklede sig positivt.

### Trivsel som socio-økologisk begreb

Et andet udsnit af forskningslitteraturen arbejder med et trivselsbegreb, som baserer sig på et komplekst samspil mellem på den ene side individet og på den anden side de bredere sociale, materielle, fælleskabsorienterede, mil-



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



jømessige og samfundsmæssige dynamikker. I nogle artikler bruges trivsel synonymt med mentalt helbred, her forstået som en positiv mental tilstand, eleven kan være i. Interventionerne fokuserer på brede og systemiske faktorer, som påvirker elevtrivslen, som fx dynamikker på skoleniveau, men også relationen mellem skolen og omkringliggende aktører i civil- eller lokalsamfundet og samfundsmæssige faktorer (García-Carrión 2019). Man arbejder her ud fra en idé om, at trivsel skabes i de gensidige relationer mellem individer og socio-økologiske processer, og at elevernes adgang til beslutningsprocesser og deres muligheder for at få indflydelse på disse processer er en væsentlig dimension af deres trivsel.

Søndergaards (2015) analyse af forholdet mellem klasseledelse, trivsel og læring er et eksempel på et studie, der søger at udfolde disse komplekse forbindelser. Forfatteren argumenterer for en tilgang til klasseledelse, hvor dynamikker relateret til faglighed, udvikling, trivsel og det sociale ikke kan ansues som isolerede, men må ses som forudsætninger for hinanden. Det betones, hvordan lærerens evne til at differentiere i elevrelationer, være lydhør over for elevernes respons og betragte deres indbyrdes forskelligheder som en ressource snarere end som en hindring er helt afgørende for god professionel praksis.

### Helhedsorienterede tilgange til skolen

I denne gruppe af studier forstås trivsel ud fra ideen om mentalt helbred, defineret som en positiv tilstand af velbefindende (til forskel fra definitioner af mental sundhed som fravær af mentale lidelser). Disse studier tager udgangs-

punkt i en helhedsorienteret tilgang, der ser skolen som en samlet kontekst for trivselsinterventioner, på engelsk omtalt som 'whole-school approach' (Barry et al. 2017; Calder et al. 2019; Di Girolamo et al. 2021; Dickinson & Peterson 2015; Helland et al. 2019; John-Akinola & Gabhainn 2015; Nielsen et al. 2015). Frem for at definere trivsel som noget, der knytter sig til den enkelte elev, arbejder forskningen inden for dette felt ud fra den antagelse, at trivsel skabes i et samspil mellem de forskellige dynamikker inden for skolens samlede miljø.

### Begrebet om skolen som helhed involverer

- ✓ de fysisk-materielle rammer (æstetik, ergonomi, skolens generelle faciliteter, læremidler, skolegård, osv.)
- ✓ de psykosociale betingelser (gensidig respekt og anerkendelse, sikkerhed, tryghed og fællesskabsfølelse)
- ✓ skolens ledelse og dens understøttelse af skolens udvikling
- ✓ faglige krav
- ✓ læringsaktiviteter
- ✓ aktiviteter uden for skolen
- ✓ skolens retningslinjer og normer (fx anti-mobbestrategier, diversitet, inklusion, osv.)
- ✓ samarbejdet mellem skolen og lokale aktører, inkl. forældre og familier





Den helhedsorienterede tilgang har sin oprindelse i et større WHO-initiativ fra 1990'erne rettet mod sundhedsfremme (inkl. mental sundhedsfremme). Initiativet flyttede fokus fra individbaserede tilgange til sociale og samfundsorienterede dynamikker, der påvirker trivsel (Simovska et al. 2015; Simovska & Kousholt 2021).

De kvantitative studier inden for denne del af forskningslitteraturen viser stærke sammenhænge mellem skolemiljøet og støtte fra lærere på den ene side og elevernes livstilfredshed og trivsel på den anden (Aldridge et al. 2015; John-Akinola & Gabhainn 2014; Govorova et al. 2020). Særligt det at føle et tilhørsforhold til skolen påvirker elevernes trivsel i positiv retning. Desuden er de lokaler på skolen, som forbindes med noget institutionspræget, som fx toiletter eller lektiecafeer, negativt knyttet til elevtrivsel, mens de steder, hvor interpersonelle relationer er i centrum (fx kantine, idrætshaller, legepladser), er knyttet positivt til trivsel (Joing et al. 2019).

Forskningen peger her også på, at elevernes deltagelse er vigtig for deres trivsel. Det indbefatter muligheden for at udtrykke deres holdninger i undervisningen, og at de bliver opfordret til at gøre det, at de deltager i og er med til at organisere skolearrangementer og aktiviteter, og at de deltager i demokratiske processer, fx udformningen af skolens regler (de Róiste et al. 2012; Griebler et al. 2017). Det stemmer overens med fundene fra kvalitative studier i vores forskningsoversigt, særligt de studier, der omhandler elevperspektiver på trivsel.

Inden for de helhedsorienterede tilgange fokuserer en række interventioner på at skabe forandringer i forhold til et eller flere af de ovenfor nævnte aspekter af skolens rammebe-

tingelser. Derudover retter nogle interventioner sig også mod selve undervisningen i sundhed og trivsel. Til forskel fra SEL-begrebsrammen, hvor trivsel bliver forstået som et sæt af individuelle færdigheder, som kan tillæres, arbejder man inden for den helhedsorienterede ramme ud fra en antagelse om, at sociale og emotionelle kompetencer er mere effektive i relation til trivsel, hvis de indlejres i understøttende skolemiljøer, hvor skolen giver gode muligheder for deltagelse og medbestemmelse (Barry et al. 2017; Calder et al. 2019; Matischeck et al. 2018).

Inden for dette felt bliver der i undervisningen også lagt vægt på at udvikle elevernes sociale og emotionelle færdigheder. Dette ved at gøre dem i stand til at igangsætte forandringer i de strukturelle faktorer og dynamikker, som påvirker deres skoletrivsel og mere bredt på et samfundsmæssigt plan. Fx finder O'Toole (2017), at kombinationen af psykosociale interventioner og kritisk pædagogik kan rammesætte trivsel i undervisningen som noget positivt, der opstår i børn og unges socio-historiske og kulturelle kontekster. O'Toole fremhæver et eksempel på en intervention inden for denne ramme: Free Being Me er en indsats baseret på kognitiv dissonans og kropsaccept rettet mod at hjælpe piger til at reflektere over deres ageren ift. snævre og urealistiske kvindelige skønhedsideal og dermed modstå sociokulturelt pres. Pigerne undervises i at opbygge og handle i fællesskaber, hvor de støtter hinanden i at modstå socialt pres. Dette kan ses som et eksempel på, at interventioner med en helhedsbaseret rammesætning ikke blot lægger vægt på individuelle elevers tanker og følelser, men også betoner vigtigheden af medbestemmelse og samarbejde om de trivselfremmende indsatser.



Germain (2022) fremhæver vigtigheden af at prioritere både individuel og fællesskabsorienteret trivsel på tværs af generationer. Det betones også, at opmærksomheden på social retfærdighed og ligebehandling er væsentlig. Germain opstiller en model, der skitserer tre dimensioner af individuel og fællesskabsorienteret trivsel: tillid, muligheder og handlekraft. I en amerikansk kontekst analyserer forfatteren skoler inden for denne begrebsramme (særligt skoler i udsatte områder) som aktører, der kan arbejde politisk og drive forbedringer og forandringer i lokalmiljøet.

Elevens ideer til forbedring af skolen anvendes også som udgangspunkt for et aktionsforskningsprojekt med 446 elever. Projektet

arbejdede med mental sundhedsfremme i Finland på mellemtrinnet og udskoling (elevalder 12-15 år) og var udformet som en trivselsfremmende intervention. Et af resultaterne var, at skolens fysiske betingelser og de sociale relationer blev forbedret (Puolaka et al. 2014).

I en artikel fra New Zealand af Dickinson og Peterson (2015) præsenteres en praksismodel til implementering af en helhedsorienteret trivselsindsats, der kombinerer en universel tilgang målrettet alle elever med en tilgang målrettet specifikke grupper af elever, fx udsatte grupper. I modellen fremhæves flere niveauer, som anses for nødvendige for børn og unges trivsel. Det mest basale niveau er universelt og retter sig mod etableringen af et frugtbart



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



skolemiljø (eller positive rammer), der understøtter læringen hos alle elever. Næste niveau er opmærksomheden på at undervise om og i mental sundhed for alle (både elever og skolens ansatte). På det tredje niveau tilrettelægges initiativer målrettet specifikke elevgrupper, der er udsatte i relation til mental sundhed. Her arbejdes bl.a. med støttegrupper, samtalegrupper, rådgivning og krisehjælp (pædagogisk psykologisk rådgivning), stof- og alkoholprogrammer, sorggrupper og vredshåndtering.

### Til refleksion

#### Hvordan kombinerer vi forskellige perspektiver på trivsel?

- ✓ I de tilfælde hvor forskellige perspektiver på trivsel supplerer hinanden, bør man overveje, hvorvidt de kan kombineres som grundlag for en mere holistisk tilgang til trivselsarbejdet. For eksempel kan integrationen af socioemotionelle færdigheder i fagundervisningen suppleres med interventioner, som forbedrer hele skolemiljøet og fremmer omsorgskultur, gensidig respekt og diversitet.

Et eksempel på anvendelse af en helhedsorienteret begrebsramme i dansk sammenhæng kan findes i Up-interventionen, som blev implementeret på to skoler (Nielsen et al. 2015). Trivselsinterventionen bestod af fire komponenter: undervisning og aktiviteter

for elever, kompetenceudvikling for ansatte, forældreinddragelse og hverdagsinitiativer i skolen. Studiet viste, at interventionen havde en signifikant positiv virkning på elevernes socio-emotionelle færdigheder, og at virkningen var mest markant for ressourcetsvage elever. Resultaterne antyder, at helhedsorienterede tilgange potentielt kan reducere ulighed i mental sundhed. Desuden blev vigtigheden af forbedret professionel udvikling for lærere betonet, hvor deres kendskab til og viden om trivselsfremme udvides, idet mental sundhed ikke indgår i undervisningen på den danske læreruddannelse. I samme spor, men i en britisk kontekst, underbygger Warin (2017) vigtigheden af lærerens færdigheder på området og peger desuden på skoleledelsen som en anden væsentlig aktør. Endelig er det vigtigt for elevtrivslen, at en omsorgstænkning er til stede i skolen som helhed.

I en artikel fra Danmark undersøger Gylling-Andersen (2021) i en enkelt case samarbejdet mellem en psykolog og en klasselærer for en 5. klasse om en enkelt elev. I undersøgelsen argumenterer han for, at man i trivselsindsatser i højere grad bør arbejde med de bredere fællesskaber og sociale kontekster, som elever deltager i, og derved flytte det individbaserede fokus. Et fokus på følelsen af at tilhøre et fællesskab kan også findes hos Friis (2017) og Galton & Page (2014). Friis (2017) betoner klassefællesskabets vigtige rolle for elevers trivsel, mens Galton og Page (2014) i en britisk kontekst analyserer, hvordan fællesskabet kan udvikles gennem kreative partnerskaber mellem skolen og aktører i lokalmiljøet. De viser, at det styrker trivslen, når læringsmiljøer understøtter elevers motivation gennem kreative initiativer.



Høj (2020) peger i sin analyse på bevægelse i undervisningen som en metode til målrettet at arbejde med trivsel gennem følelsen af at tilhøre et fællesskab på tværs af kategorier som alder og køn.

Et mindre antal artikler i dette udsnit af forskningsfeltet skitserer teoretiske modeller omkring trivsel, som er i overensstemmelse med helhedsorienterede tilgange (McLellan et al. 2022). Simovska & Kousholt (2021) fremsetter en model for trivsel, som er på linje med skolens pædagogiske kerneopgaver. Her forstås elevtrivsel i skolen som bestående af forskellige dimensioner af elevers velbefindende, tilhør, tilblivelse og handlekraft, som alle skabes gennem skolemiljøet. Miljøet kan fx være skolens psykosociale rammer og

undervisningen, den sociale sammenhængskraft, samarbejdet med og støtte fra familier, demokrati (også ud over elevrådene), med- og selvbestemmelse, og skolens inddragelse af diversitet og lighed. Nielsen & Hansen (2021) formulerer et begreb om skoletrivsel med afsæt i tre dimensioner: velvære, virke og velldighed. De forholder sig desuden kritiske til tendensen til, at eleverne ses om måleobjekter i uddannelsesmæssige sammenhænge. Trivselsfremmende arbejde indebærer en orientering mod fællesskaber i stedet for enkeltbørn. Interventioner, som følger denne model, må nødvendigvis inddrage eleverne for at identificere de konkrete dynamikker i skolen, som påvirker deres trivsel (Hansen & Nielsen 2021). Som også O'Toole & Simovska



FOTO: MORTEN STRICKER/YSK FYNISKE MEDIER/RITZAU SCANPIX



(2022) pointerer, er det i forlængelse heraf nødvendigt at prioritere at udvikle og forbedre disse dynamikker i skolen som helhed frem for at arbejde individbaseret.

Soutter et al. (2012) betoner det interdisciplinære perspektiv i et studie fra New Zealand, hvor de analyserer undervisningsmaterialer om trivsel i skolen. Trivsel opdeles i syv domæner: at have, at være, at relatere, at tænke, at føle, at fungere og at præstere. Domænerne falder inden for tre kategorier: styrker (have, føle, relatere), dømmekraft (tænke, føle) og handlinger (fungere, præstere). Modellen er baseret på gennemgang af forskning inden for sociologi, psykologi og sundhedsvidenskab. Forfatterne peger på, at trivsel i undervisningsmaterialet sprogligt set typisk forbindes til relationer, mens forbindelsen til følelser er underrepræsenteret set i forhold til forskningslitteraturen. Derfor betones behovet for at afstemme det pædagogiske sprog i undervisningen med elevernes mangesidige erfaringer af trivsel.

Helhedsorienterede tilgange er dog ikke uden omkostninger. Som Lieberkind (2020) påpeger, risikerer man med den danske skolemodel og betoningen af demokrati og trivsel at forstærke et mikrokosmos baseret på dannelse og fællesskab, der blot reproducerer den bredere sociale virkelighed igennem det, som betragtes som trygge, motiverende og homogeniserende læringsmiljøer. Forfatteren anfører, at eleverne i realiteten altså ikke oplever, at de har reel indflydelse på skolens beslutningsprocesser.

### Styrkebaserede tilgange

Styrkebaserede tilgange forstår trivsel ud fra positive relationer, muligheder, kompeten-

cer, værdier og selvforståelse/selvopfattelse (Flint & Jagers 2021; Lavy 2019; Miliffe 2016). Interventioner inden for dette udsnit af forskningen tilstræber at give alle elever en følelse af at høre til i fællesskaber, muligheder for at forfølge deres interesser og færdigheder til at lykkes med deres dygtigheder og drømme. Styrkebaserede tilgange tilbyder gennem deres fokus på individers færdigheder og ressourcer et omfattende og lighedsbaseret perspektiv på skoletrivsel, som kan gavne alle elever. Lavy (2019) beskriver i et litteraturstudie af styrkebaserede interventioner med trivselsfokus, hvilke mekanismer og faktorer i skolen, som har positiv indvirkning på elevernes udvikling. Her inddrages fx interventioner, hvor elever skal skrive en fortælling med afsæt i en af deres egne karakterstyrker. På baggrund af 15 udvalgte studier finder Lavy, at interventioner af denne type har positiv effekt på bl.a. elevers engagement, håb, livsglæde, positive følelser og sociale færdigheder. I studiet argumenteres også for vigtigheden af at tænke styrkebaserede interventioner i henhold til både elever, lærere og skolen, så indsatserne ikke udelukkende målrettes de enkelte elever.

I forlængelse heraf fremlægger Shirley (2020) to begreber, som har deres udspring i den humanistisk orienterede pædagogik, og som modarbejder tendensen til at forstå trivsel som indre ro, fravær af stress og nedsat brug af teknologi. Det første begreb a) fuldkommenhed, dækker fysisk sundhed, engagement i fællesskaber, social retfærdighed og de kreative kunstarter. Det andet begreb b) målbevidst, kræver dyberegående læringsprocesser og hjælper unge til at identificere, hvordan et givet formål kan komme andre mennesker eller samfundet som helhed til gode.



### Til refleksion:

#### Hvordan kan eksterne trivselsindsatser give en reel effekt?

- ✓ Eksterne trivselsindsatser kan være effektive, når de tilpasses specifikke behov og kontekstbestemte betingelser for den pågældende skole. Indsatser, der derimod implementeres som separate engangsinterventioner med en varighed på nogle uger eller måneder, har sjældent længerevarende og bæredygtige virkninger på elevtrivslen. Det betyder, at valget af trivselsindsats forudsætter overvejelser over de specifikke behov, over de ressourcer, man har til rådighed, samt over andre relevante kontekstuelle faktorer. Det er vigtigt, at indsatsen indlejres i skolens hverdagspraksisser, og at den tilpasses den enkelte skoles værdier, kultur og bredere målsætninger.

Med det formål at udvide råderummet for pædagogiske psykologer udfolder Roffey (2015) i en teoretisk artikel lignende refleksioner i forhold til trivselsdefinitioner, der baserer sig på mangeltænkning. Med mangeltænkning menes her, at trivsel er defineret som fravær af mentale udfordringer. Forfatteren skitserer, hvordan der findes flere praksisdomæner for pædagogiske psykologer, der bl.a. bygger på anvendelse

af styrkebaseret sprogbrug, dannelse af tilhørsforhold, relationer og deltagelse, samt en opmærksomhed på vilkårene for at elever får deres stemme hørt og gives medbestemmelse.

### Kapabilitetstilgange

Et mindre antal undersøgelser bestemmer skoletrivsel ud fra begrebet om kapabilitet og er beslægtede med helhedsorienterede tilgange (Kellock 2020; Kelly 2012; Stephenson 2020). Ideen om kapabilitet som det centrale begreb blev udviklet af Nobelprismodtageren i økonomi Amartya Sen. Kapabiliteter er substantielle frihedsformer, som gør individer i stand til at opnå det, de ønsker, mens funktionsmåder betegner realiseringen af disse kapaciteter. Kapabilitet er primært blevet brugt som nøglebegreb inden for udviklingsstudier, fx FN's program for menneskelig udvikling. Trivsel forstås i denne sammenhæng som noget normativt – som et moralsk imperativ for samfundet. Gennem et fokus på, hvad mennesker er i stand til at gøre og være frem for blot at analysere fordelingen af goder, anerkender man inden for denne tilgang de forskelle, der er i individers evne til at omsætte goder til reelle muligheder og resultater. De tre studier arbejder inden for denne tilgang i en skolekontekst med interventioner, der fokuserer på skolen som helhed i kombination med de bredere socio-økonomiske betingelser for elevernes muligheder for at udleve deres potentiale og blive til som subjekter, der trives med forudsætninger for at handle og frihed til at vælge. Opmærksomheden ligger dermed på lighed og social retfærdighed.



## Lærer- og elevperspektiver på skoletrivsel

31 - 50

I dette kapitel præsenterer vi den del af forskningslitteraturen, der omhandler lærer- og elevperspektiver på trivsel i skolen. Størstedelen af denne litteratur fokuserer på elevernes perspektiv, et mindre antal studier udlægger perspektiver hos lærere og andet fagpersonale, og derudover forsøger et antal studier at sammenligne og veje elevperspektiver og de fagprofessionelles perspektiver op mod hinanden. For eksempel kan omsorgsfulde relationer og anerkendelse i nogle tilfælde opleves som undertrykkende, ligesom forskellige rettigheder internt kan være i konflikt (Nigel et al. 2016). Ikke desto mindre viser forskningen her også, at skoletrivsel er betinget af understøttende relationer fx mellem lærere og elever på forskellige niveauer og afhænger af, at der er en omsorgsfuld kultur på skolen, som bygger på forskellighed i og med at den enkelte elevs individualitet også bibeholdes.

Forskningen i lærerperspektiver på trivsel i skolen viser helt overordnet, at lærere betragter elevtrivsel som en af hovedopgaverne i deres daglige praksis sammen med arbejdet med elevernes faglighed og læring (Jensen et al. 2018). Samtidig fremstiller lærerne potentielle spændinger mellem trivselsorienterede og faglige mål i skolen. Fx viser det australske studie af Willis et al. (2019), at selvom lærere mener, at trivselsindsatser målrettet elever er vigtige, finder de det vanskeligt at balancere deres eget arbejde mellem opmærksomhed på elevernes mentale helbred og opfyldelse af faglige læringsmål. Det indebærer også, at lærere ikke nødvendigvis betragter sig selv som eksperter inden for trivsel (Wistoft 2013). Denne problemstilling kompliceres yderligere af læreres usikkerhed

i forhold til, hvor effektive trivselsindsatserne i skolen er. I det pågældende studie beskriver lærerne, hvordan trivselsindsatser, som er afkoblet skolens undervisning, aktiviteter og pædagogiske praksisser, ikke har den ønskede virkning.

### Til refleksion

#### Hvilken rolle spiller læreren?

- ✓ Læreren spiller en væsentlig rolle for elevers trivsel, og hvordan denne rolle skal forstås og praktiseres, bør gøres til genstand for vedvarende refleksion. Det påvirker elevtrivslen positivt, når motiverede lærere besidder relationskompetence og behandler alle elever ligeværdigt uafhængigt af deres faglige evner, socioøkonomiske baggrund, etnicitet, køn eller religion.

Samme tendens viser sig i en norsk skolekontekst hos Mælan et al. (2018), som gennemførte interview med både lærere og skoleledere. Her beskrives det, hvordan begge parter betragter trivsel som en integreret del af deres hverdagspraksisser, fordi mental sundhed og trivsel hos eleverne anskues som nødvendig for, at undervisningen kan lykkes. Men lærerne i undersøgelsen understreger ligeledes, at selvom de bør være opmærksomme på den enkelte elevs trivsel, skal de ikke agere psykoterapeuter. Lærerne beskriver også, hvordan de forsøger at reducere stress blandt sårbare elever ved brug af varierende



32 - 50

undervisningsstrategier, men de tilkendegiver samtidig, at det ikke altid er muligt med det præstationspres, skolerne er underlagt. Lærerne peger på, at når skolen som helhed skal danne grundlag for et understøttende fællesskab og læringsmiljø, forebyggende mobbeindsatser, øget diversitet, osv., er det altså under potentielt vanskelige betingelser. Endelig peger lærerne i studiet også på, at ikke-faglige aktiviteter (fx kulturelle arrangementer eller vandreture) kan bidrage til elevernes trivsel.

Forskningslitteraturen på dette felt peger også på yderligere spændinger og modsætninger i lærernes udlægninger af deres arbejde med trivsel. Et eksempel er modsætningen mellem den politiske italesættelse af trivsel og de praksisrettede retningslinjer, lærerne skal arbejde ud fra. Nohilly & Tynan (2019) undersøger via 35 lærerinterview og en række workshops udført i Irland, hvordan forskellige politikker på trivselområdet har udviklet sig over det seneste årti, samt hvordan denne udvikling relaterer sig til



FOTO: COLOURBOX.DK





lærernes praksisser på skolerne. Her fandt man, at lærerne oplever en uoverensstemmelse mellem sprogbrugen omkring trivsel i policy-dokumenter og lærernes sprogbrug i forhold til egen praksis. Lærere forstår trivsel som et bredt begreb, hvorimod retningslinjer og policy-dokumenter, som danner grundlag for indsatser i skolen, opererer med en langt snævrere forståelse, der knytter trivsel til mental sundhed. Studiet viser desuden, at lærere i mange tilfælde ikke har kendskab til de nationale trivselsmål.

En lignende forskel blev identificeret i et australsk studie (Graham et al. 2017; Thomas et al. 2016). Studiet viste hvordan sprogbrugen omkring trivsel inden for policy er problemorienteret (fx forebyggelse af mentale lidelser), mens den i en skolekontekst er mere holistisk og mangefacetteret uden altid at være konsistent. Lærernes forståelse af trivsel spænder bredt og omfatter både lykkefølelse, selvværd og selvbevidsthed, tilhør og tryghedsfølelse samt fysisk og mental sundhed (jf. Nohilly & Tynan 2019). Lærernes forståelser er således flydende og flertydige, hvilket kan udgøre en hindring for trivselsarbejdet i skolen.

Inden for denne tematik tager Graham et al. (2022) afsæt i en australsk kontekst og forsøger at kombinere nyere perspektiver på barnet og barndommen med anerkendelsesteori i deres undersøgelser af både lærer- og elevforståelser af trivsel. Inddragelsen af begrebet om anerkendelse er inspireret af Honneth (1995), som opererer med anerkendelse ud fra begreberne kærlighed, rettigheder og solidaritet. Honneths teori nævner ikke børn, men studiet trækker på grundantagelser inden for børneforskning, hvor børn ansues som individer i

egen ret og ikke som kommende voksne. Det centrale argument i det pågældende studie er, at trivsel er relationel, og at relationer derfor er helt centrale i processer, hvor trivslen henholdsvis fremmes eller hindres.

### Til refleksion

#### Hvordan bør vi tilrettelægge undervisningen?

- ✓ Lærernes tilrettelæggelse af undervisningen og de pædagogiske metoder, de anvender, påvirker elevtrivslen direkte, hvilket ligeledes bør medtænkes. Positive effekter kan opnås ved at anvende deltagelsesbaserede og fællesskabende pædagogiske greb, ved at inddrage eleverne i planlægningen af faglige forløb og ved at knytte elevers hverdags erfaringer sammen med problemstillinger i undervisningen.

Graham et al. (2017) og Nigel et al. (2016) viser, at elever på den ene side opfatter trivsel som noget velkendt og på den anden side som noget fremmed. Denne tvetydighed afdekkes i førstnævnte studie af Graham et al. via en empirisk undersøgelse på 18 skoler, der bestod i interview med skolernes personale (skoleledere og lærere) samt fokusgruppeinterview med elever fordelt på fire aldersgrupper (6-7, 11-12, 14 og 17-årige). Blandt eleverne artikuleres tre dimensioner af trivsel: at 'være' (at være glad), at 'have' (at have nogen,



34 - 50

du har tillid til, have en stemme, have selv-værd) og at 'gøre' (at behandle andre ordentligt, at udvise omsorg og venlighed over for én selv og andre). I overensstemmelse med anerkendelsesteori lægges her vægt på tillid, relationer, fællesskab og at føle sig set og hørt i relationelle sammenhænge. Adspurgt om, hvad der hjælper på deres trivsel i skolen, fremhæver eleverne en omsorgsfuld familie, gode venner, opmærksomhed fra lærerne og en skole, der støtter dem. Modsat har fakto-

rer som mobning, uretfærdig behandling og familie, der ikke vil lade børnene begå fejl, en negativ virkning på trivslen.

Også lærere og skoleledere betragter skoletrivslen som multidimensionel, men de to ovenfor nævnte studier påpeger en begrænset enighed mellem lærere og elever om væsentligheden af og prioriteringen mellem de forskellige dimensioner. Hvor eleverne lægger vægt på relationerne til forældre og andre elever som det væsentligste for deres trivsel,



FOTO: COLOURBOX.COM



er det lærer-elev-relationen, som vægter tungest blandt lærerne. Lærerne fremhæver også tillid, hjertelighed og respekt, mens eleverne betoner gensidighed og kontinuitet i venskaber samt retfærdighed som væsentligt.

Det relationelle hos lærerne står ligeledes centralt i forståelsen af egen praksis, ligesom det at kende eleverne, lytte til dem og anerkende deres stemme betragtes som væsentligt (Kristensen et al. 2017). Parallelt hermed, lægger eleverne vægt på at blive set og hørt, hvilket for dem også involverer deres venner, jævnaldrende klassekammerater og familien. I de gennemførte interview hos Graham et al. (2017) kommer begreberne kærlighed, rettigheder og solidaritet fra anerkendelsesteorien til udtryk igennem det at mærke 'omsorg', 'respekt' og at blive 'værdsat'. Begreber som er vigtige for både lærere og elever. De er ligeledes enige om, at mangel på anerkendelse påvirker trivslen negativt. Senest har Graham et al. (2022) inden for samme teoretiske tilgang ved brug af policy-analyser, spørgeskemaer og interview med lærere, elever og andet skolepersonale undersøgt betydningen af elevers engagement og deltagelse for deres trivsel. Generelt viser forfatterne på baggrund af spørgeskemaerne, hvordan samarbejde fremstår som den vigtigste trivselsfaktor, mens det blot at sige sin mening ikke i sig selv påvirker trivslen. Det er således væsentligt for trivslen, at eleverne involveres på meningsfulde måder med reelle muligheder for medbestemmelse og indflydelse på skolen.

Ud fra begrebet om social kapital undersøger Roffey (2012) i et kvalitativt studie gennemført i Australien ligeledes betydningen af relationelle faktorer for skoletrivslen. Både

lærere og elever anfører, at positive følelser af at høre til i et fællesskab, gensidig respekt, eksplicitte værdier og tillid har stor betydning for trivslen. Derudover beskriver begge grupper, at det er vigtigt for elevtrivslen med en kultur på skolen, hvor det er tilladt at lave fejl, og som dermed ikke tilskynder til perfektionisme. Der peges også på, at lærernes og elevernes trivsel eller mangel på samme påvirker hinanden gensidigt.

Med fokus på det fysiske læringsmiljø belyser Kariippanon et al. (2017), hvordan fleksible læringsrum er væsentlige for både elevers trivsel og deres faglige udbytte. I en australsk kontekst undersøger forfatterne kvalitativt gennem interview med skoleledere, lærere og elever, hvordan åbne fleksible rum med fx sofaer og møbler, der kan flyttes rundt (frem for statiske borde og stole), i kombination med lokaler til gruppearbejde eller koncentration har en positiv effekt på elevernes fysiske trivsel (komfort, bevægelse og ergonomi). Disse miljøer stimulerer ligeledes læring og understøtter elevernes engagement og selvstændighed, dog med det forbehold, at der er mere støj og flere distraktioner i åbne og fleksible rum, og at der bør tages højde for dette, når de skal indrettes.

## Elevperspektiver

En del af forskningen fokuserer på elevperspektivet og på vigtigheden af, at dette perspektiv inddrages og tages alvorligt. Både når trivselsbegrebet skal defineres, og når der skal tilrettelægges specifikke trivselsfremmende indsatser i skolen (Nielsen & Hansen 2021). Nogle studier inden for denne kategori baserer sig på FN's Børnekonven-



tion fra 1989, hvor en af grundstenene er børns ret til aktivt at blive hørt og involveret i beslutninger og politiske processer, der angår dem.

Størstedelen af studier, hvor elevperspektivet inddrages, er kvalitative. Inden for dette paradigme er der stor variation i de anvendte forskningsmetoder, fx interview, fokusgrupper, skrive- og tegnebaserede metoder, kortlægningsøvelser, skriftlige fortællinger, fremtidsværksteder, fotografier og brevskrivning. Afsættet for en række af studierne er en analyse af elevperspektivet ud fra elevernes beskrivelse af de idealer, de forbinder skolen med, herunder beskrivelser af, hvordan idealskolen helt konkret kunne se ud.

### Til refleksion

#### Hvordan kan vi inddrage eleverne?

- ✓ At elevernes stemme bliver hørt, og at de har medbestemmelse i skolen, er helt centralt for trivslen. Man bør have vilkårene for reel indflydelse for øje: Er de menings- og virkningsfulde, eller er de rent formelle eller symbolske? Det er af vital betydning, at skolemiljøet er inkluderende, deltagelsesorienteret og demokratisk.

Studierne i denne kategori dækker en bred vifte af geografiske, socio-økonomiske og kulturelle kontekster. På tværs af studierne fremhæver eleverne de følgende faktorer og dynamikker som væsentlige for deres trivsel i skolen:

- Skolens fysiske og psykosociale miljø, hvor både fysisk og mental tryghed fremhæves sammen med æstetiske omgivelser, gode faciliteter, fællesskab og gensidig respekt eleverne imellem samt i relationen til skolens professionelle.
- Elevernes indflydelse på indholdet af undervisningen, samarbejdsformer og -rammer, planlægning og strukturering af dagligdagen samt på valg af lærere og pædagoger, skoleuniformer og påklædning.
- Undervisningsmetoder og pædagogiske tiltag, fx varieret undervisning, sjov læring, undervisning og oplevelser uden for klasseværelset, retfærdighedssans hos lærere, inkluderende pædagogik og individuel støtte, når behovet melder sig.
- Muligheder for personlig udvikling og succesoplevelser.

Et eksempel på det elevcentrerede perspektiv er et studie af Simmons et al. (2015), hvor elever i Australien på tværs af tre aldersgrupper (6-8 år, 13-14 år, 16-17 år) blev bedt om at forestille sig den ideelle skole, som kunne understøtte deres trivsel. Her fandt forfatterne, at særligt fire dimensioner viste sig som vigtige for eleverne:

- Den pædagogiske dimension (fx ressourcer, sjove læringsaktiviteter, individuel støtte, flere valgfag, fairness og lighed, mulighed for at rykke undervisning ud af skolen, konstruktiv feedback, mere tid til lektier).



- Skolemiljøet/skolens psykiske og fysiske rammer (fx tryghedsfølelse, faciliteter, natur/grønne områder, svømmehal, tennisbaner, rengøring, indeklima, lys).
- Sociale relationer (fx venlig stemning på skolen, fravær af mobning, tillid, oprigtig interesse i eleverne som personer, ingen racisme, ingen mobning, ligeværdigt forhold mellem lærere og elever, gensidig respekt).
- Mulighed for indflydelse (fx påvirke hvem man sidder sammen med, hvilke lærere man har, ytringsfrihed, indflydelse på kost i kantinen, ingen skoleuniformer, skolens reglement).

I samme projekt samlede Powell et al. (2018) data fra 67 fokusgrupper med deltagelse af 606 elever på alle klassetrin på tværs af tre katolske skoledistrikter i Australien. Eleverne gav nuancerede beskrivelser af deres forståelse af egen trivsel med afsæt i begreber og tematikker relateret til det at være, det at have og det at gøre. Eleverne identificerede relationen til sig selv, lærerne, venner og jævnaldrende elever som helt central i forhold til trivsel. Studiets resultater peger på det kolossale potentiale i at inddrage børn og unges perspektiver på, hvad der skaber positiv forandring i skolen, når det vedrører elevtrivslen.

Elever i Skotland anførte lignende elementer, når de blev spurgt om, hvad der har betydning for trivslen, og hvordan de forestiller sig den ideelle skole (Fraser-Smith et al. 2020). Desuden lagde de vægt på positive oplevelser med læring, at andre udviser po-

sitive adfærd, at det fysiske læringsmiljø er af høj kvalitet, samt at der er adgang til naturen. Derudover blev leg, følelse af tryghed og sikkerhed, et positivt værdisæt i skolen, at blive lyttet til og hørt, venskaber samt at kunne vælge/fravælge skoleuniformer fremhævet som væsentlige.

Et dansk studie, Perry et al. (2019), undersøgte både kvalitativt og kvantitativt sammenhængen mellem inklusion og trivsel med deltagelse af over 60 klasser på alle klassetrin. Her blev to typer af klasser sammenlignet, hhv. klasser med elever, der tidligere ville være blevet tilbudt specialklasse- eller skoletilbud, og klasser uden. Undersøgelsen fandt ikke signifikante forskelle på klasserne, hvad angik elevernes oplevelse af trivsel og læring, men det blev påpeget, at eleverne generelt så forholdet til læreren som væsentligt for deres trivsel, at tydelige sociale regler i klassen også fungerede trivselsfremmende, og at elevernes glæde ved et fag hang sammen med den fagspecifikke selvtillid.

I tre svenske studier (Backman et al. 2012; 2016; Bergmark & Kostenius 2017) betonedeleverne vigtigheden af følgende aspekter for god skoletrivsel: erfaringen af valgfrihed og mulighed for deltagelse, oplevelsen af omsorg, vilje til erfaringsdeling, anerkendelse af egen udvikling og faglige resultater. Eleverne fremhævede også de fysiske rammer på skolen, skolemaden, fysiske aktiviteter og øget opmærksomhed på kroppen. Et fjerde svensk studie af Persson et al. (2016) diskuterede resultaterne af en spørgeskemaundersøgelse, som havde til formål at samle forslag fra eleverne til, hvordan skolen kunne forbedres. I lighed med de førnævnte studier i Australien



og Skotland pegede eleverne på væsentligheden af a) det psykosociale skolemiljø (fx voksnes roller og ansvarsområder, samt klassekammeraternes værdier og normer) og b) muligheden for at få indflydelse på forandringer i skolens fysiske rammer og muligheden for fleksible måder at lære på.

Mælan et al. (2019) gennemførte et forskningsprojekt i udskolingen på to skoler i Norge, hvor de undersøgte elevernes opfattelser af, hvordan læreren kunne støtte deres mentale helbred gennem praksisser i skolens hverdag. Støtten blev begrebsliggjort som både faglig og socio-emotionel støtte fra lærere til eleverne. I projektet udførte forskningsgruppen fokusgruppeinterview med 26 elever i alderen 14-15 år. I studiet anbefales pædagogik, der har blik for den enkelte elev som person samtidig med at et fokus på skolen som helhed bibeholdes.

Også i et canadisk studie af Huynh & Stewart-Tufescu (2019) fremhæves vigtigheden af lærernes undervisningsstrategier i relation til elevernes trivsel. Eleverne i dette studie beskrev lærerne som essentielle aktører i forhold til at støtte deres læringsprocesser og deres udvikling af færdigheder. Gruppen af elever, der beskrev sig selv som positive over for at gå i skole, opfattede generelt lærerne som støttende og som i stand til at opfordre til kreative læringsstrategier, samt som lydhøre over for elevernes ideer og bekymringer. Dertil oplevede de elever, som var positive specifikt over for læring, at lærerne tog hensyn til deres behov og gjorde en indsats for at integrere deres forslag og input i undervisningen. Omvendt pegede gruppen af elever med en negativ opfattelse af skolen og læringsaktiviteterne på, at lærerne ikke

værdsatte deres ideer eller betænkeligheder og derudover ikke støttede elevernes individuelle behov som lærende subjekter.

### Til refleksion

#### Hvilke skolemiljøer trives elever bedst i?

- ✓ Elever trives i skolemiljøer, der gør dem i stand til at realisere deres potentialer og interesser, og hvor de bliver til som aktivt, handlende individer, der tager ansvar for egne handlinger i sammenhænge, som værdsætter pluralitet og forskellighed.

I et dansk aktionsforskningsprojekt, hvor forskere faciliterede fremtidsværksteder og dialog mellem lærere og skoleledere, undersøgte Olsen et al. (2021), hvad en gruppe særligt udsatte elever anser for at være afgørende faktorer i relation til trivsel. Eleverne pegede på vigtigheden af fællesskab, sociale relationer og netværk, samt forskellige måder at bruge kroppen på. Derudover blev det også betonet, at meningsfuld deltagelse med reelle muligheder for indflydelse på skolens hverdag var en nødvendighed. Skolens fysiske rammer blev ligeledes fremhævet som væsentlige for trivslen, fx ønskede mange elever sig bedre faciliteter på skolen, fælles morgenmad osv. Et andet dansk studie af Eriksen et al. (2020) afdækker, hvordan elever i udskolingen oplever de nationale test og hvordan denne oplevelse hænger sammen med deres trivsel. Med afsæt i fokusgruppe-



interview og en spørgeskemaundersøgelse foretaget i Aalborg i 2019 med 1.472 elever på 19 folkeskoler fandt studiet, at over 40 % af eleverne er negative eller meget negative overfor nationale test, og ca. 70 % af eleverne er kedede af det i lille eller høj grad, når testresultatet modtages. I studiet anføres, at de negative oplevelser gør sig gældende for lidt flere piger end drenge og kan hænge sammen med elevernes mistrivsel.

I et større kvantitativt forskningsprojekt diskuterer Kutsar & Kasearu (2017) data fra 54.961 elever, der repræsenterede et bredt spektrum af socio-økonomiske og kulturelle kontekster, i 16 lande (Norge, Tyskland, Estland, Storbritannien, Polen, Spanien, Israel, Sydkorea, Malta, Rumænien, Colombia, Sydafrika, Tyrkiet, Algeriet, Nepal og Etiopien). Forfatterne fandt, at på tværs af de varierende kulturelle sammenhænge beskrev elever i alderen 8, 10 og 12 år det at føle sig tryk som det stærkeste element ift. skoletrivsel og ift. at bidrage til deres positive forbindelse til skolen. Et andet hovedelement var, at lærerne udviser retfærdighedssans og tager elevernes meninger og holdninger alvorligt. Konklusionen var, at for at trives i skolen er det nødvendigt, at eleverne behandles som selvstændige individer og som aktive sociale aktører. Som en del af samme projekt fokuserede Kutsar et al. (2019) på kvalitativt at undersøge trivselsforståelser hos 12-årige elever i estiske land- og byskoler. Eleverne påpegede her, hvordan både mobning blandt jævnaldrende og tendenser hos lærerne til at straffe elever for forseelser har negativ indflydelse på deres trivsel i skolen.

Ramírez-Casas et al. (2021) præsenterer et lignende dilemma knyttet til læreres brug af

straf og sanktioner i skolen ud fra en undersøgelse gennemført i Chile. Undersøgelsen anvender et deltagelsesbaseret kvalitativt design, hvori 59 elever i 7. klasse fik til opgave at tage og udvælge fotografier om deres erfaringer i skolen. Efterfølgende deltog eleverne i semistrukturerede interview samt i en gruppeworkshop. Resultaterne viste, at eleverne foretrak aktiverende undervisning, tætte bånd til lærerne og brug af teknologi i undervisningen. Omvendt beskrev eleverne, at det havde negativ indflydelse på trivslen, når de blev straffet, og når sårbare elever, fx med minoritetsbaggrund eller læringsvanskeligheder, blev overset.

Erez et al. 2020 undersøger canadiske og israelske elevers syn på trivsel i en spørgeskemaundersøgelse om livskvalitet og skolegang. Forfatterne argumenterer for, at skolebaserede trivselsmålinger bør indeholde spørgsmål om livskvalitet, der knytter sig til skolemiljøet i mere bred forstand. I undersøgelsen viser de, hvordan den generelle livskvalitet og skoleglæde falder med elevernes alder, og de anbefaler, at trivselsinterventioner tager højde for dette. Det danske studie af Ringskov & Gravesen (2021) kommer også til det resultat, at trivslen er lavere hos ældre elever end hos yngre. De har fokus på eleverne i udskolingen og deres fortolkning af, hvilke faktorer der har betydning for egen trivsel. Desuden peges på pædagogernes rolle i skolens trivselsarbejde. Projektet er baseret på aktionsforskning med deltagelse af unge fra fire udskolingsklasser fra fire skoler i to jyske kommuner. Ligeledes deltager otte pædagoger (to fra hver skole). Metodisk blev der anvendt fotos, tegninger, og digte, observation og fire fokusgruppeinterview. Forfatterne



kommer frem til, at eleverne ser fællesskab, det relationelle og at de føler sig vellidte som de mest centrale faktorer for deres trivsel. Samtidig understreger studiet, at trivselsdefinitioner og -forståelser er en kompleks genstand, som til stadighed er til forhandling og genforhandling blandt eleverne.

Et internationalt studie af Stasulane (2017) baseret på et større EU-projekt i 11 lande (Kroatien, Estland, Georgien, Tyskland, Grækenland, Ungarn, Letland, Portugal, Slovakiet, Spanien og Storbritannien) anvendte enkelt- og gruppeinterview med elever mellem 11 og 18 år. Det konkluderede, at ældre elever rapporterer lavere trivsel og højere grader af stress og angst knyttet til skolen end yngre elever. I lighed med de ovenfor nævnte studier betoner eleverne i dette studie og altså på tværs af 11 lande vigtigheden af en demokratisk atmosfære på skolen og følelsen af trykthed, såvel som relationerne til klassekammerater og lærere. Newland et al. (2019) kommer i et fænomenologisk studie frem til lignende resultater, hvor skolens fysiske og psykosociale rammer er væsentlige for elevernes trivsel. Dertil belyser studiet et yderligere aspekt af børns hverdagserfaringer i skolen: Eleverne opfatter skolemiljøet som to separate domæner: et fagligt og et socialt domæne. Når domænerne kolliderer, kan det have negative konsekvenser for elevtrivslen, fordi eleverne på den ene side oplever et fagligt præstationspres og på den anden side oplever, at de skal præstere socialt over for andre elever. Ud over de faglige aspekter lagde eleverne vægt på de relationer til klassekammerater, som ikke nødvendigvis foregår inden for eller er betinget af skolekonteksten, men som ligeledes påvirker deres trivsel.

Sociale relationer med jævnaldrende spiller også en vigtig rolle for danske elevers trivsel. En aktuel undersøgelse gennemført af Børns Vilkår (2022) viser på baggrund af spørgeskemaer, interview og workshops med skoleelever fra 5. og 8. klasse fra hele landet, hvordan eleverne føler sig presset til at passe ind og blive accepteret i de sociale fællesskaber frem for at være sig selv. Dette resultat peger på den problematiske tendens, at eleverne føler, at de selv er ansvarlige eller bærer skylden, hvis de mobbes eller føler sig ensomme. Børns Vilkår lægger i forlængelse heraf vægt på behovet for en national handlingsplan for trivselsfremme blandt børn og unge i Danmark. Her præsenteres en række punkter, der bør tages højde for: Børn og unges trivsel er et fælles ansvar, styrkelse af de positive fællesskaber, at læreruddannelsen skal indeholde et obligatorisk modul om mangfoldighed, køn og krop, at grundskolens undervisningsmateriale skal afspejle mangfoldighed, samt at fagpersoner skal uddannes i at inddrage digital dannelse i undervisningen.





## Konkluderende bemærkninger

41 - 50

**S**tørstedelen af den forskning, vi har gennemgået i denne oversigt, har fokus på specifikke interventioner, programmer og praksisser rettet mod trivselsfremme for elever i skolen. Forskningens forståelser af trivsel, varierer fra betoning af individuelle færdigheder, kompetencer og følelser til mere helhedsorienterede tilgange, der lægger vægt på relationelle og gensidigt forbundne aspekter af trivsel i skolemiljøer og de bredere rammer for trivslen.

Det er væsentligt at understrege, at der findes både overlappende, sammensatte og modsætningsfyldte elementer i og på tværs af de forskellige forståelser. Det betyder at grænserne mellem forståelserne af trivsel i mange tilfælde ikke er skarpt optrukne, men snarere flydende. De specifikke interventioner i skolen formes implicit eller eksplicit af disse forståelser, og det følger heraf, at nogle typer interventioner er målrettet mod individuelle elever, mens andre adresserer skolemiljøet.



FOTO: COLOURBOX.DK



Denne forskningsoversigt viser desuden, at det er en relativt begrænset del af forskningslitteraturen om trivsel, som beskæftiger sig med trivsel i et begrebsligt eller teoretisk perspektiv. De få studier, der anlægger dette perspektiv, er fælles om en kritisk tilgang til individualistiske, instrumentalistiske og forsimplede trivselsforståelser. De argumenterer for vigtigheden af mere nuancerede, dybdegående og interdisciplinære teoretiske refleksioner over og bestemmelser af trivselsbegrebet, hvor blikket for kompleksiteten i hverdagslige skolepraksisser bibeholdes. I kritikken betoner de særligt risikoen for psykologiserende forklaringer på social ulighed og for manglende opmærksomhed på strukturelle og samfundsmæssige årsager til mistrivsel blandt elever.

### Til refleksion

#### Hvordan spiller skolen sammen med andre arenaer for trivsel?

- ✓ Skolen udgør blot en af flere arenaer for trivsel. Andre arenaer (fx hjemmet, digitale arenaer, fritidsarenaer) kan med- og modvirke trivselsfremmende skoleindsatser. En elev, der trives i skolen, kan mistrives i hjemmet og vice versa. Det er derfor vigtigt, at elevtrivsel betragtes som noget dynamisk, der kan forandre sig på tværs af arenaer, frem for som noget statisk.

Antallet af studier, der omhandler lærer- og elevperspektiver på trivsel i skolen med afsæt i

levede erfaringer, er ligeledes relativt begrænset, men tilbyder også værdifulde indsigter. I nogle tilfælde har elever og lærere samme perspektiv på trivsel, mens de i andre tilfælde adskiller sig fra hinanden. På tværs af forskellige studier gennemført i forskellige lande og lokaliteter viser det sig, at elever opfatter trivsel som et mangefacetteret fænomen, hvor også fysiske, materielle og sociale aspekter af skolemiljøet spiller en vigtig rolle. Også relationer eleverne imellem og mellem elever og lærere har stor betydning, ligesom muligheder for aktiv deltagelse, selv- og medbestemmelse og handlekraft spiller en vigtig rolle for eleverne. Lærerne har også betydning for elevtrivslen, og her lægger eleverne vægt på at blive mødt af respektfulde, retfærdige og motiverede lærere.

Lærerne selv anskuer elevtrivsel som en integreret del af deres professionelle ansvar på lige fod med undervisning – og altså ikke blot som et supplement eller en udefrakommende indsats. Lærere finder dog også, at der kan opstå spændinger mellem på den ene side deres konkrete pædagogiske trivselsarbejde i skolens praksis og på den anden side et pres fra aktører uden for skolen for at adressere trivsel i skolen som en del af en større dagsorden. Fx forebyggelse af mentale sygdomme og relaterede sociale problemer.

Afslutningsvis finder vi det væsentligt at påpege, at selvom denne forskningsoversigt giver indsigt i en lang række mulige trivselsinterventioner i skolen, i deres styrker, svagheder, og begrebslige grundlag, tilbyder den ikke enkeltstående og afgrænsede tiltag med universel gyldighed, som uden videre kan implementeres i danske skoler.



## Om forfatterne

## Tak til

43 - 50



**Venka Simovska** er professor i skoleudvikling, læring og trivsel ved Afdeling for pædagogisk psykologi, DPU, Aarhus Universitet. Aktuelt forsker hun bl.a. i, hvordan

trivsel fortolkes i uddannelsespolitikker og praktiseres i folkeskoler, samt hvordan elever med forskellige baggrunde (socialgruppe, forældres indkomst og etnisk herkomst) oplever trivselspraksisser i skole. Hun arbejder bl.a. med at udvikle ny forskningsbaseret teori og viden om skoletrivsel, som kan understøtte og kvalificere skoleledere, lærere og pædagogers arbejde med trivsel i skolen.

Tak til Carina Bohn og Vibeke Jartoft for støtte og hjælp til at skabe overblik i litteraturen og i selve søgeprocessen. Tak til Helle Plauborg for gennemlæsning af manuskript og gode kommentarer, samt for kyndig vejledning igennem hele processen. Også tak til Carsten Henriksen og til de to fagfællebedømmere for grundig gennemlæsning og konstruktive kommentarer.



**Nis Langer Primdahl** er postdoc ved Afdeling for pædagogisk psykologi, DPU, Aarhus Universitet og er aktuelt tilknyttet Faculty of Education, University of Cambridge.

Han har forsket i anvendelsen af og formålene bag udbredelsen af mindfulness i danske skoler med særligt fokus på, hvordan tid og tidslighed gøres til genstand for pædagogisk praksis i skolen. I sine aktuelle forskningsprojekter undersøger han, hvordan perspektiver med afsæt i tid, tidslighed og temporale normer kan udvide og stille nye spørgsmål til vores begreber og teorier om mental sundhed, trivsel og trivselsfremme i skolen.



## Referencer

44 - 50

- Albrecht, N. J. (2018): Responsibility for nurturing a child's wellbeing: teachers teaching mindfulness with children. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 47(5), 487-507.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2015): Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools* 19(1), 5-26.
- Andersen, F. Ø., & Tidmand, L. (2014): Hvordan børn lærer sig nye handlemuligheder og kompetencer: en undersøgelse af indsatser i folkeskolen baseret på positiv psykologi. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 51(2), 52-65.
- Anwar-McHenry, J., Donovan, R. J., Nicholas, A., Kerrigan, S., Francas, S., & Phan, T. (2016): Implementing a Mentally Healthy Schools Framework based on the population wide Act-Be-long-Commit mental health promotion campaign. *Health Education* 116(6), 561-579.
- Arendt, K. S., Jensen, V. M., & Nielsen, C. P. (2018): *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år*. VIVE.
- Askill-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2013): Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement* 24(3), 357-381.
- Au, W. C. C., & Kennedy, K. J. (2018): A Positive Education Program to Promote Wellbeing in Schools: A Case Study from a Hong Kong School. *Higher Education Studies* 8(4), 9-22.
- Azri, S., Cartmel, J., & Larmar, S. (2014): A Review of the Healthy Mindsets for Super Kids Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 24(1), 121-131.
- Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, Å., Hertting, K., Kostenius, C., & Öhring, K. (2012): Learning Within and Beyond the Classroom: Compulsory School Students Voicing Their Positive Experiences of School. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56(5), 555-570.
- Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, Å., Hertting, K., Kostenius, C., & Öhring, K. (2016): Improving the School Environment from a Student Perspective: Tensions and opportunities. *Education Inquiry* 3(1), 19-35.
- Barican, J. L., Yung, D., Schwartz, C., Zheng, Y., Georgiades, K., & Waddell, C. (2022): Prevalence of childhood mental disorders in high-income countries: a systematic review and meta-analysis to inform policymaking. *Evidence Based Mental Health* 25(1), 36-44.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017): Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education* 117(5), 434-451.
- Bergmark, U., & Kostenius, C. (2017): Students' Experiences of Meaningful Situations in School. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62(4), 538-554.
- Bernay, R., Graham, E., Devcich, D. A., Rix, G., & Rubie-Davies, C. M. (2016): Pause, breathe, smile: a mixed-methods study of student well-being following participation in an eight-week, locally developed mindfulness program in three New Zealand schools. *Advances in School Mental Health Promotion* 9(2), 90-106.
- Bisquerra Alzina, R., & Hernández Paniello, S. (2017): Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers* 37(1), 58-65.
- Børns Vilkår. (2022). *Børn og unge kæmper for at passe ind*. Børns Vilkår.
- Calder, K., Begg, A., Thompson, L., Williams, D., Bidwell, S., & Brosnahan, N. (2019): Education setting-based health promotion in New Zealand: evaluating the wellbeing and vitality in education (WAVE) programme. *Health Promot Int* 34(2), 236-247.
- Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R., & Muscat, M. (2012): The promotion of emotional literacy through Personal and Social Development: the Maltese experience. *Pastoral Care in Education* 30(1), 19-37.
- Carter, P. J., Hore, B., McGarrigle, L., Edwards, M., Doeg, G., Oakes, R., Champion, A., Carey, G., Vickers, K., & Parkinson, J. A. (2016): Happy thoughts: Enhancing well-being in the classroom with a positive events diary. *The Journal of Positive Psychology* 13(2), 110-121.
- Cheney, G., Schlosser, A., Nash, P., & Glover, L. (2014): Targeted group-based interventions in schools to promote emotional well-being: a systematic review. *Clin Child Psychol Psychiatry* 19(3), 412-438.
- Chu, L., & DeArmond, M. (2021): *Approaching SEL as a Whole School Effort, Not an Add-On: Lessons from Two Charter Networks*. C. O. R. P. EDUCATION.
- Cigman, R. (2012): We need to talk about well-being. *Research Papers in Education* 27(4), 449-462.
- Cilar, L., Stiglic, G., Kmetec, S., Barr, O., & Pajnikar, M. (2020): Effectiveness of school-based mental well-being interventions among adolescents: A systematic review. *J Adv Nurs* 76(8), 2023-2045.
- Coombes, L., Appleton, J. V., Allen, D., & Yerrell, P. (2013): Emotional Health and Well-being in Schools: Involving Young People. *Children & Society* 27(3), 220-232.
- Crawford, A., Stephen, J., & Sellman, E. (2021): A quiet revolution? Reflecting on the potentiality and ethics of mindfulness in a Junior School. *British Journal of Educational Studies* 69(2), 237-255.
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., & Fabbro, F. (2016): Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being. *Front Psychol* 7(805), 1-12.
- Davenport, C., & Pagnini, F. (2016): Mindful Learning: A Case Study of Langerian Mindfulness in Schools. *Front Psychol* 7, 1372.
- de Róiste, A., Simovska, V., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012): Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education* 112(2), 88-104.
- Deb, S. (2018): *Positive Schooling and Child Development: International Perspectives*. Singapore: Springer.
- Deding, M., Andersen, V. N., & Jørgensen, T. (2017): *Mellemtid for folkeskolen: Hvad gør en forskel i praksis?* SFI/KORA.
- Devcich, D. A., Rix, G., Bernay, R., & Graham, E. (2017): Effectiveness of a Mindfulness-Based Program on School Children's Self-Reported Well-Being: A Pilot Study Comparing Effects With An Emotional Literacy Program. *Journal of Applied School Psychology* 33(4), 309-330.



- Dickinson, P., & Peterson, R. (2015): Flourishing Schools in Aotearoa, New Zealand. I: S. Kutcher, Y. Wei, & M. D. Weist (red.): *School mental health: Global challenges and opportunities*. Cambridge University Press, 170–185.
- DiGirolamo, A. M., Desai, D., Farmer, D., McLaren, S., Whitmore, A., McKay, D., Fitzgerald, L., Pearson, S., & McGiboney, G. (2021): Results From a Statewide School-Based Mental Health Program: Effects on School Climate. *School Psychology Review* 50(1), 81-98.
- Ecclestone, K., & Lewis, L. (2014): Interventions for resilience in educational settings: challenging policy discourses of risk and vulnerability. *Journal of Education Policy* 29(2), 195-216.
- Ecclestone, K., & Rawdin, C. (2016): Reinforcing the 'diminished' subject? The implications of the 'vulnerability zeitgeist' for well-being in educational settings. *Cambridge Journal of Education* 46(3), 377-393.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017): Positive educative programme. *Health Education* 117(2), 215-230.
- Erez, A. B., Kuhle, S., Mclsaac, J. L., & Weintraub, N. (2020): School quality of life: Cross-national comparison of students' perspectives. *Work* 67(3), 573-581.
- Eriksen, H. F., & Hvidtfeldt, C. (2016): *Indskolingselevs trivsel og faglige kompetencer*. Syddansk Universitetsforlag.
- Eriksen, T. B., Lindholst, A. C., & Knudsen, S. V. (2022): Elevernes oplevelse af nationale test: En spørgeskemaundersøgelse af elever fra strategisk udvalgte folkeskoler i Aalborg Kommune. *Dansk Sociologi* 31(4), 9-31.
- Flint, A. S., & Jaggars, W. (2021): You matter here: The impact of asset-based pedagogies on learning. *Theory Into Practice* 60(3), 254-264.
- Fraser-Smith, J., Morrison, L., Morrison, V., & Templeton, J. (2020): What makes an ideal and non-ideal school in Scotland? – Pupils' perspective. *Educational Psychology in Practice* 37(1), 52-73.
- Friis, J. (2017): Trivsel i klassefællesskabet. *Skolestart / Børnehaveklasseforeningen* 47(1), 6-8.
- Frydenberg, M., A. J., & Collie, R. J. (2017): *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific Perspectives, Programs and Approaches*. Singapore: Springer.
- Galton, M., & Page, C. (2014): The impact of various creative initiatives on wellbeing: a study of children in English primary schools. *Cambridge Journal of Education* 45(3), 349-369.
- Garcia-Carrion, R., Villarejo-Carballido, B., & Villardon-Gallego, L. (2019): Children and Adolescents Mental Health: A Systematic Review of Interaction-Based Interventions in Schools and Communities. *Front Psychol* 10, 918.
- Germain, E. (2022): Well-Being and Equity: A Multi-Disciplinary Framework for Rethinking Education Policy. *Peabody Journal of Education* 97(1), 6-17.
- Glasser, L. (2017): Fostering Well-Being in Education Through Yoga and Mindfulness in the Snow (Snowga). *Learning Landscapes* 10(2), 159-172.
- Goldberg, J. M., Sommers-Spijkerman, M. P. J., Clarke, A. M., Schreurs, K. M. G., & Bohlmeijer, E. T. (2021): Positive education in daily teaching, the promotion of wellbeing, and engagement in a whole school approach: a clustered quasi-experimental trial. *School Effectiveness and School Improvement* 33(1), 148-167.
- Govorova, E., Benitez, I., & Muniz, J. (2020): How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Front Psychol* 11, 431.
- Graham, A., Anderson, D., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N. P., Cashmore, J., & Bessell, S. (2022): Exploring the associations between student participation, wellbeing and recognition at school. *Cambridge Journal of Education* 52(4), 453-472.
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N., & Anderson, D. (2016): Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education* 47(4), 439-455.
- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016): Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research* 58(4), 366-383.
- Graham, A., & Truscott, J. (2019): Meditation in the classroom: supporting both student and teacher wellbeing? *Education* 3-13, 48(7), 807-819.
- Grant, C. A. (2012): Cultivating Flourishing Lives. *American Educational Research Journal* 49(5), 910-934.
- Grazia, V., & Molinari, L. (2020): School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education* 36(5), 561-587.
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2017): Effects of student participation in school health promotion: a systematic review. *Health Promotion International* 32(2), 195–206.
- Gyilling-Andersen, T. (2021): Om tilblivelsen af en trivselsintervention i den danske folkeskole. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 58(3), 98-108.
- Halliday, A. J., Kern, M. L., Garrett, D. K., & Turnbull, D. A. (2019): Understanding Factors Affecting Positive Education in Practice: an Australian Case Study. *Contemporary School Psychology* 24(2), 128-145.
- Hansen, H. R. (2019): Jeg hader, hader skolen. I: Ankerstjerne, T. (red.): *Pædagogik mellem skole og fritid: grundbog til pædagoguddannelsen*. Dafolo.
- Hansen, H. R. & Nielsen, J. C. (2021): FORORD. Skole, uddannelse og daginstitution som arena for trivsel *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 58(1), 44-53.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2018): What's wrong with well-being. *Educational Leadership* 76(2), 58-63.
- Helland, S. S., & al., e. (2019): *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer*. Folkehelseinstituttet.
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2012): The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: a randomised, controlled study of Zippy's Friends. *Educational Psychology* 32(5), 657-677.



- Honneth, A., & Anderson, J. (1995): *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Wiley.
- Huynh, E., & Stewart-Tufescu, A. (2019): 'I get to learn more stuff: Children's Understanding of Wellbeing at School in Winnipeg, Manitoba, Canada. *International Journal of Emotional Education* 11(1), 84-96.
- Høj, B. B. (2020): Måltrettet trivselsarbejde. *Liv i skolen: Tidsskriftet om lærernes hverdag og det gode arbejde i skolen* 22(4), 60-71.
- Jayman, M., Ohl, M., Hughes, B., & Fox, P. (2019): Improving socio-emotional health for pupils in early secondary education with Pyramid: A school-based, early intervention model. *Br J Educ Psychol* 89(1), 111-130.
- Jeannin, L., & Barthelemy, S. (2020): Learning Spaces and Well being: What is Happening in France. *Journal of Learning Spaces* 9(1), 54-58.
- Jensen, V. M., Skov, P. R., Thranholm, E. (2018): *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens fjerde år*. VIVE.
- John-Akinola, Y. O., & Nic Gabhainn, S. (2015): Socio-ecological school environments and children's health and wellbeing outcomes. *Health Education* 115(3/4), 420-434.
- Joing, I., Vors, O., & Potdevin, F. (2019): The Subjective Well-Being of Students in Different Parts of the School Premises in French Middle Schools. *Child Indicators Research* 13(3), 1-17.
- Jones, J. M., & Lee, L. H. (2022): Art based mindfulness at school: A culturally responsive approach to school mental health. *Psychology in the Schools* 59(10), 2085-2105.
- Jørring, A. H., Bølling, M., Nielsen, G., Stevenson, M. P., & Bentsen, P. (2019): Swings and roundabouts? Pupils' experiences of social and academic well-being in education outside the classroom. *Education* 3-13 48(4), 413-428.
- Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D., & Parrish, A.-M. (2017): Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research* 21(3), 301-320.
- Keilow, M., Friis-Hansen, M., Müller Kristensen, R., & Holm, A. (2015): *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel*. SFI.
- Kellock, A. (2020): Children's well-being in the primary school: A capability approach and community psychology perspective. *Childhood* 27(2), 220-237.
- Kelly, A. (2012): Sen and the art of educational maintenance: evidencing a capability, as opposed to an effectiveness, approach to schooling. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 283-296.
- Kerret, D., Orkibi, H., Bukchin, S., & Ronen, T. (2020): Two for one: achieving both pro-environmental behavior and subjective well-being by implementing environmental-hope-enhancing programs in schools. *The Journal of Environmental Education*, 51(6), 434-448.
- Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H., Lindskov, J. M. (2016): *Fra kedsomhed til trivsel I skolen: Teori og data fra Den Nationale Trivselsmåling*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H., Lindskov, J. M., & Pedersen, R. V. (2018): *Elevoptimisme og trivsel i skolen: Analyser af Den Nationale Trivselsmåling 2017*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Kolmos, M. (2019): *På vejen mod trivsels- og opmærksomhedsfremmende didaktikker i skolen*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi.
- Kristensen, M. M., Meilstrup, C., Folker, A. P. (2017): *Trivsel i folkeskolen En behovsundersøgelse*. Statens Institut for Folkesundhed & Syddansk Universitet.
- Kumar P, A., & Mohideen, F. (2019): Strengths-Based Positive Schooling Interventions: a Scoping Review. *Contemporary School Psychology* 25(1), 86-98.
- Kutsar, D., & Kasearu, K. (2017): Do children like school – Crowding in or out? International comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review* 80, 140-148.
- Kutsar, D., Soo, K., & Mandel, L. (2019): Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. *International Journal of Emotional Education* 11(1), 49-66.
- Kuyken W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., ... (2022): Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: the MYRIAD cluster randomised controlled trial. *BMJ Ment Health* 25, 99-109.
- Kvist Lindholm, S. (2016): Students' reproduction and transformation of norms incorporated into a programme for social and emotional learning. *Ethnography and Education* 12(3), 294-310.
- Lavy, S. (2019): A Review of Character Strengths Interventions in Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research in Quality of Life* 15(2), 573-596.
- Lavy, S., & Berkovich-Ohana, A. (2020): From Teachers' Mindfulness to Students' Thriving: the Mindful Self in School Relationships (MSSR) Model. *Mindfulness* 11(10), 2258-2273.
- Lenz, A. S., Gerlach, J., Dell'Aquila, J., & Pester, D. (2020): A Mixed Methodological Evaluation of a Subjective Well Being Intervention Program With Elementary Age Students. *Journal of Counseling & Development* 98(2), 200-206.
- Lieberkind, J. (2020): Democracy and togetherness: between students' educational and political status— a study of primary and lower secondary education in Denmark. *Multicultural Education Review* 12(1), 17-30.
- Lindholm, S. K. (2015): *The Paradoxes of Socio-Emotional Programmes in School*. Linköping Studies in Arts and Science, Linköping University.
- Madsen, M., Elbe, A. M., Madsen, E. E., Ermidis, G., Ryom, K., Wikman, J. M., Rasmussen Lind, R., Larsen, M. N., & Krustup, P. (2020): The "11 for Health in Denmark" intervention in 10- to 12-year-old Danish girls and boys and its effects on well-being-A large-scale cluster RCT. *Scand J Med Sci Sports* 30(9), 1787-1795.
- Malberg Dyg, P., & Wistoft, K. (2018): Wellbeing in school gardens – the case of the Gardens for Bellies food and environmental education program. *Environmental Education Research* 24(8), 1177-1191.



- Matschek-Jauk, M., Krammer, G., & Reicher, H. (2018): The life-skills program Lions Quest in Austrian schools: implementation and outcomes. *Health Promot Int*, 33(6), 1022-1032.
- McKeering, P., & Hwang, Y.-S. (2018): A Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents. *Mindfulness*, 10(4), 593-610.
- Meherali, S. P., N.; Louie-Poon, S.; Abdul Rahim, K.; Das, J.K.; Salam, R.A.; Lassi, Z.S. (2021): Mental Health of Children and Adolescents Amidst COVID-19 and Past Pandemics: A Rapid Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18, 3432.
- Midford, R., Cahill, H., Geng, G., Leckning, B., Robinson, G., & Te Ava, A. (2016): Social and emotional education with Australian Year 7 and 8 middle school students: A pilot study. *Health Education Journal* 76(3), 362-372.
- Mikkel Giver Kjer, C. P. N. M. F.-H. (2018): *De yngste elever hverdag i folkeskolen*. VIVE.
- Miliffe, A. (2016). An Insight into the Well-being of Primary School-Aged Children. *Kairaranga* 17(1), 26-31.
- Moreno, A. J. (2017): A Theoretically and Ethically Grounded Approach to Mindfulness Practices in the Primary Grades. *Childhood Education* 93(2), 100-108.
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Baklien, B., Samdal, O., & Thurston, M. (2018): Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers. *Pastoral Care in Education* 36(1), 16-28.
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O., & Thurston, M. (2019): Pupils' Perceptions of How Teachers' Everyday Practices Support Their Mental Health: A Qualitative Study of Pupils Aged 14–15 in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(7), 1015-1029.
- Newland, L. A., Mourlam, D., Strouse, G., DeCino, D., & Hanson, C. (2019): A phenomenological exploration of children's school life and well-being. *Learning Environments Research* 22(3), 311-323.
- Ng, P. T. (2020): The Paradoxes of Student Well-being in Singapore. *ECNU Review of Education* 3(3), 437-451.
- Nielsen, C. P., Keilow, M., & Westergaard, C. L. (2017): *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år en kortlægning*. SFI.
- Nielsen, J. C., & Hansen, H. R. (2021): Skoletrivelser som velvære, virke og velledthed: En praksisinformeret teoretisk begrebsudvikling *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 58(1), 44-53.
- Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M. K., Koushede, V., & Holstein, B. E. (2015): Promotion of social and emotional competence. *Health Education* 115(3/4), 339-356.
- Nohilly, M., & Tynan, F. (2019): Well-Being: Bridging the Gap between the Language of Policy and the Culture of Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership* 15(12), 1-16.
- O'Neill, H. E. (2017): *Wellbeing in Our Schools: International Perspectives*. *CIDREE Yearbook 2017*. National Council for Curriculum and Assessment.
- O'Toole, C. & Simovska, V. (2022): Wellbeing and Education: Connecting Mind, Body and World. I: R McLellan, C Faucher & V Simovska (red.), *Wellbeing and Schooling: Cross Cultural and Cross Disciplinary Perspectives*. Springer Cham, 21-33.
- O'Toole, C. (2017): Towards dynamic and interdisciplinary frameworks for school-based mental health promotion. *Health Education* 117(5), 452-468.
- O'Donnell, C. (2015): Contemplative Pedagogy and Mindfulness Developing Creative Attention in an Age of Distraction. *Journal of Philosophy of Education* 49(2), 187-202
- Ohl, M., Fox, P., & Mitchell, K. (2013): Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: data from the Pyramid project. *Br J Educ Psychol* 83(Pt 3), 452-466.
- Ottosen, M. H., A.G. Andreasen, K.M. Dahl, M. Lausten & S.B. Rayce & B.B. Tagmose. (2022): *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. VIVE.
- Parker, M. N. (2020): *The confident minds curriculum: Creating a culture of personal growth and social awareness*. London: Routledge.
- Patalay, P., Gondek, D., Moltrecht, B., Giese, L., Curtin, C., Stankovic, M., & Savka, N. (2017): Mental health provision in schools: approaches and interventions in 10 European countries. *Glob Ment Health (Camb)* 4, e10.
- Perry, K. A., Jensen, I., Hansen, N-H. M., & Ahnong, P. (2017): *Inklusion i børnehøjde: Børneperspektiver på læring og trivsel*. Aalborg Universitet.
- Persson, L., Haraldsson, K., & Hagquist, C. (2016): School satisfaction and social relations: Swedish schoolchildren's improvement suggestions. *Int J Public Health* 61(1), 83-90.
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018): Wellbeing in schools: what do students tell us? *The Australian Educational Researcher* 45(4), 515-531.
- Primdahl, N. L. (2022): When the 'mindfulness wars' enter the classroom: making sense of the critique of school-based mindfulness. *Oxford Review of Education* 48(1), 112-129.
- Proctor, L., P. A. (2013): *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents: A Positive Psychology Perspective (2013th ed.)*. Springer Netherlands.
- Puolakka, K., Haapasalo-Pesu, K. M., Konu, A., Astedt-Kurki, P., & Paavilainen, E. (2014): Mental health promotion in a school community by using the results from the Well-being Profile: an action research project. *Health Promot Pract* 15(1), 44-54.
- Ramirez Casas del valle, L. P., López Leiva, V. A., & Baeza Duffy, P. M. (2021): Appraisals and de/legitimation of classroom well being: A study based on Chilean students' voices. *Children & Society* 35(2), 274-294.
- Rhea, D., & Bauml, M. (2018): An Innovative Whole Child Approach to Learning: The LiNK Project®. *Childhood Education* 94(2), 56-63.
- Richard Ruttledge, E. D., Gabrielle Greene, Mary Mullany, E. C., Joanne Frehill, & Moriarty, M. (2016): A randomised controlled trial of the FR-ENDS for Life emotional resilience programme delivered by teachers in Irish primary schools. *Educational & Child Psychology* 33(2), 69-89.



- Ringskov, L., & Gravesen, D. T. (2021): Ungeperspektiver på trivsel i udskolingen. *FORSKNING I PÆDAGOGERS PROFESSION OG UDDANNELSE* 5(2), 19-36.
- Rix, G., & Bernay, R. (2014): A Study of the Effects of Mindfulness in Five Primary Schools in New Zealand. *New Zealand Journal of Teachers' Work* 11(2), 201-220.
- Roffey, S. (2012): Pupil wellbeing - teacher wellbeing: two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology* 29(4), 8-17.
- Roffey, S. (2015): Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational and Child Psychology* 32(1), 21-30.
- Rosenwein, M. R. L. K. S. V., & Due, B. E. H. M. T. D. P. (2019): *Sko-lebørnsundersøgelsen 2018*. Statens Institut for Folkesundhed.
- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017): Improving Middle School Students' Subjective Well-Being: Efficacy of a Multicomponent Positive Psychology Intervention Targeting Small Groups of Youth. *School Psychology Review* 46(1), 21-41.
- Ruini, C., Albieri, E., Ottolini, F., & Vescovelli, F. (2022): Once upon a time: A school positive narrative intervention for promoting well-being and creativity in elementary school children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 16(2), 259-271.
- Santos, A., & Langill, C. (2019): MindMasters 2: A 3-Month Pilot Study Evaluating Grade 3 Children's Social and Emotional Skills. *Canadian Journal of School Psychology* 35(2), 123-138.
- Scotland, E. (2017): *Applying Nurture as a Whole School Approach*. Glasgow: Education Scotland.
- Sederberg, M., Nielsen, P. N., Damgaard, T. I., Stolpe, M. N., Madsen, K. D., & Olsen, S. S. (2021): Krop og trivsel i udskolingen – fra et elevperspektiv. *Forskning og Forandring* 4(1), 80-97.
- Shirley, D. (2020): Beyond Well-being: The Quest for Wholeness and Purpose in Education. *ECNU Review of Education* 3(3), 542-555.
- Shute, R. H., & Slee, P. T. (2016): *Mental Health and Wellbeing through Schools: The Way Forward*. Taylor and Francis.
- Simmons, C., Graham, A., & Thomas, N. (2015): Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change* 16(2), 129-144.
- Simovska, V., Ulla, P., Magne, J., & Broström, S. (2015): Helhedsorienteret sundhedspædagogik og sundhedsfremme i dagtilbud og skole. I: V. Simovska, U. Pedersen, J. Magne Jensen, & S. Broström (red.), *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme i dagtilbud og skole: praktisk guide til en helhedsorienteret indsats*. Dafolo, 11-27.
- Simovska, V. (2016): *Wellbeing in Schools: A new transformative or tyrannical educational concept?* Professor Inaugural Lecture, Danish School of Education, Aarhus University.
- Simovska, V., & Kousholt, D. (2021): Trivsel - et befordrende eller tyrannisk begreb? *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 58(1), 54-63.
- Singh, A. K., Choubey, A. K., & Singh, S. (2016). Does Mindfulness Enhance Psychological Well-being of the Students. *Journal of Psychosocial Research* 11(2), 241-250.
- Smedegaard, S. (2018): *Implementering af en skolebaseret intervention for fremme af børn og unges trivsel og bevægelse*. Ph.d.-afhandling, Institut for Idræt og Biomekanik, Forskningsenheden Active Living & Forsknings-og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring (FIIBL) Syddansk Universitet.
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2012): Wellbeing in the New Zealand Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 44(1), 111-142.
- Stasulane, A. (2017): Factors Determining Children and Young People's Well-being at School. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 19(2), 165-179.
- Stephenson, L., & Dobson, T. (2020): Releasing the socio imagination: children's voices on creativity, capability and mental well being. *Support for Learning* 35(4), 454-472.
- Suldo, S. M., Hearon, B. V., Bander, B., McCullough, M., Garofano, J., Roth, R. A., & Tan, S. Y. (2015): Increasing Elementary School Students' Subjective Well-Being Through a Classwide Positive Psychology Intervention: Results of a Pilot Study. *Contemporary School Psychology* 19(4), 300-311.
- Suldo, S. M., Savage, J. A., & Mercer, S. H. (2013): Increasing Middle School Students' Life Satisfaction: Efficacy of a Positive Psychology Group Intervention. *Journal of Happiness Studies* 15(1), 19-42.
- Sundhedsstyrelsen, S.-. (2022): *Danskerne sundhed: Den Nationale Sundhedsprofil 2021 – centrale udfordringer*. Sundhedsstyrelsen.
- Søndergaard, D. M. (2015): Faglighed, trivsel og klasseledelse. *Kvan: et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen* 35(101), 95-111.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017): Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Dev* 88(4), 1156-1171.
- Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A., & Fitzgerald, R. (2016): Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood* 23(4), 506-520.
- Thorburn, M. (2018): Personal well-being and curriculum planning: a critical comparative review of theory, policy and practice coherence. *Educational Review* 72(6), 785-799.
- Tiplady, L. S. E., & Menter, H. (2020): Forest School for wellbeing: an environment in which young people can 'take what they need'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 21(2), 99-114.
- Tunariu, A. D., Tribe, R., Frings, D., & Albery, I. P. (2017): The iNEAR programme: an existential positive psychology intervention for resilience and emotional wellbeing. *Int Rev Psychiatry* 29(4), 362-372.
- Umino, A., & Dammeyer, J. (2016): Effects of a non-instructional prosocial intervention program on children's metacognition skills and quality of life. *International Journal of Educational Research* 78, 24-31.
- Uthus, M., & Klomsten, A. T. (2020): En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 14(2), 122-139.
- UVM. (2023): *Trods fald viser trivselsmålingen, at eleverne er glade for at gå i folkeskole*. UVM.





Vallgård, K., Nyvang, C. (2018): Lykkeimperativet i folkeskolen. *TIDS-SKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER* 14(27), 16-21.

Vickery, C. E., & Dorjee, D. (2015): Mindfulness Training in Primary Schools Decreases Negative Affect and Increases Meta-Cognition in Children. *Front Psychol*, 6, 2025.

Warin, J. (2017): Creating a whole school ethos of care. *Emotional and Behavioural Difficulties* 22(3), 188-199.

White, M., A. S., & Seligman, M. (2015): *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-Being in Schools*. Singapore: Springer.

White, S., G. R., & Murray, A. S. (2017): *Future directions in well-being: education, organizations and policy*. Singapore: Springer.

WHO (2022): *Adolescent Mental Health. Fact sheets*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Wistoft, K. (2012): *Trivsel og selvværd: mental sundhed i skolen*. Hans Reitzel.

Wistoft, K. (2013): *Trivsel og lyst til at lære i skolen. Liv i skolen: tidsskriftet om lærernes hverdag og det gode arbejde i skolen* 15(1), 78-84.

Wistoft, K., Jacob H. Christensen, Lars Qvortrup. (2020): Elevernes trivsel og mentale sundhed: Hvad har vi lært af nødundervisningen under coronakrisen? *Learning Tech* (7), 40-65.

Wood, P. (2017): Promoting and marginalising young children's social and emotional experiences through SEL. *Early Child Development and Care* 188(7), 879-891.

Wood, P. (2018): Social and emotional learning schemes as tools of cultural imperialism: a manifestation of the national and international child well-being agenda? *Pastoral Care in Education* 36(3), 253-265.

Wright, K. (2020): Student Wellbeing and the Therapeutic Turn in Education. *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 31(2), 141-152.

Wright, K., & McLeod, J. (2015): *Rethinking youth wellbeing - Critical perspectives*. Singapore: Springer.



## Kommende udgivelser

---

Bæredygtighed i pædagogik og uddannelse

---

Evaluering af elevkompetencer i matematikundervisning

---

AI på de videregående uddannelser

---

Elevinddragelse i undervisningen: Demokrati, medborgerskab og medbestemmelse

---

Melleformer i skolen



[dpu.au.dk/paedagogiskindblik](https://dpu.au.dk/paedagogiskindblik)

