

Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser



INDHOLD

Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser

1	Resumé	5
2	Indledning	12
2.1	Politisk fokus på elevtrivsel	12
2.2	Undersøgelsesspørgsmål	13
2.3	Undersøgelsens design og organisering	14
2.4	Rapportens opbygning	18
3	Litteraturens perspektiver på elevtrivsel	19
3.1	Hvad peger litteraturen på?	19
3.2	Tre væsentlige arenaer med betydning for elevernes trivsel	21
3.3	Fællesskaber på skolen	22
3.4	Undervisning og arbejdsformer	24
3.5	Faglig og social støtte og ressourcer	26
3.6	Arbejdet med trivsel kræver en indsats på hele skolen	27
4	Fællesskaber på skolen	28
4.1	Opstarten på en gymnasial uddannelse er vigtig, men ofte svær	28
4.2	Fællesskaber med plads til at være sig selv	30
4.3	De fysiske rammers betydning for elevernes oplevelse af fællesskab	33
5	Undervisning og arbejdsformer	37
5.1	Klasserumskulturens betydning for social og faglig trivsel	37
5.2	En tæt lærer-elev-relation skaber tryghed i undervisningen	40
5.3	Vigtigt for elevernes trivsel, at de oplever at kunne rykke sig fagligt	43

6	Støtte og ressourcer	48
6.1	Alle elever kan opleve svære perioder	48
6.2	Eleverne har brug for strategier til at balancere skole- og ungdomsliv	54
6.3	Eleverne hjælper hinanden fagligt og personligt	56

7	Organisatoriske rammer i arbejdet med trivsel	60
7.1	Baggrund for skolernes arbejde med trivsel	60
7.2	Elevinddragelse i skolens arbejde med elevtrivsel	62
7.3	Fokus på udvikling af lærerrollen	64
7.4	Fokus på en klar rollefordeling i trivselsarbejdet	64

	Appendiks A – Litteraturoversigt	68
--	---	-----------

1 Resumé

Denne rapport viser, hvor de gymnasiale uddannelser kan sætte ind for at forbedre den faglige og sociale trivsel blandt deres elever. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har undersøgt, hvad det vil sige, at eleverne trives i en skolesammenhæng, og hvad gymnasierne kan gøre for at fremme elevernes trivsel. Rapporten bygger på et litteraturstudie af elevtrivsel i en skolesammenhæng samt interview med elever, lærere, ledere, elevcoaches og vejledere på seks gymnasiale uddannelser.

Relevans og målgruppe

Unge trivsel er i disse år et emne, der påkalder sig opmærksomhed: Flere undersøgelser viser en negativ udvikling i de unges oplevelse af eget velbefindende. Spørgsmålet om, hvad denne udvikling skyldes, og hvad der skal gøres for at vende den, fylder meget både politisk og samfundsmæssigt. Størstedelen af de unge tilbringer en stor del af deres hverdag i uddannelsessystemet. Derfor er det naturligt, at både politikere, samfundsdebattører og forskere vender blikket mod, hvad uddannelsesinstitutionerne kan gøre for at fremme elevernes trivsel, og hvilke forhold på uddannelserne der kan påvirke elevernes trivsel negativt. Interessen skyldes en bekymring for de unges generelle trivsel, men også at forskningen peger på, at trivsel er essentielt for elevernes muligheder for at rykke sig læringsmæssigt og for lysten til at fuldføre deres uddannelse. Hvis eleverne ikke trives fagligt og socialt, er der grund til at forvente, at de lærer mindre, end de har potentiale til, og de har mindre sandsynlighed for at gennemføre den uddannelse, de går på.

På de gymnasiale uddannelser er elevtrivsel et vigtigt emne. Gymnasiereformen, der trådte i kraft i august 2017, sætter elevtrivsel på dagsordenen: *Elevtrivsel* indgår som et af tre retningsgivende mål, gymnasierne skal arbejde med. Målsætningen indebærer, at elevernes trivsel på de gymnasiale uddannelser skal styrkes, og at skolerne har ansvaret for at opbygge sunde læringsmiljøer. Der er flere konkrete initiativer i reformen, som skal være med til at styrke elevernes trivsel: Fx skal skolerne arbejde for en bedre koordinering af skriftlige opgaver, der er et øget fokus på feedback, og et nyt grundforløb skal støtte op om en bedre start i gymnasiet for eleverne. Endelig skal de gymnasiale uddannelser en gang om året gennemføre en national trivselsmåling, og der skal følges op på målingen gennem en lokal handlingsplan.

Rapporten henvender sig primært til lærere, ledelser og andet personale på de gymnasiale uddannelser, der arbejder med elevtrivsel. Konkret kan rapporten bidrage til at kvalificere de valg, som ledelsen på det enkelte gymnasium skal træffe i forbindelse med skolens strategi for arbejdet med elevtrivsel, herunder også hvordan skolen kan inddrage eleverne i arbejdet med elevtrivsel, og hvordan ledelsen kan følge op på den nationale elevtrivselsmåling. Desuden kan rapporten medvirke til at kvalificere de valg, som lærerne skal træffe, om, hvordan de arbejder med elevernes faglige og sociale trivsel.

Resultater

Alle elever oplever svære perioder

Alle elever i EVA's undersøgelse har i deres tid på gymnasiet eller hf oplevet svære perioder, som de har haft brug for hjælp eller støtte til at komme igennem. Noget af det, der kan være svært for mange elever, er at få hverdagen til at hænge sammen, så der er plads til både skoleliv og ungdomsliv. Det fylder i elevernes egne fortællinger, at de kan komme ind i en ond cirkel, hvor de kommer bagud med skolearbejde og søvn og ikke føler, de slår til – hverken i skolen eller uden for. Det kan også være en krise i familien, med vennerne eller kæresten, der udløser dårlig trivsel. Ikke alle elever vælger at fortælle skolen om deres problemer, men det er en gennemgående opfattelse blandt eleverne, at det er vigtigt, at der er et sikkerhedsnet på skolen. Undersøgelsen viser også, at der er stor forskel på, hvordan elever, der har det svært, får kontakt med skolens støttetilbud. Derfor er det vigtigt, at skolen er opmærksom på, at der er forskellige og diskrete indgange til skolens støtte og ressourcer, og at elevtrivsel er et højt prioriteret område for både ledelse og lærere.

Der er brug for et fintmasket net for at fange elever, der mistrives

Forskellige elevgrupper har forskellige behov: Nogle elever trives dårligt, fordi de føler sig ensomme, andre føler sig pressede over de faglige krav, mens andre har det svært på grund af en krise i familien. Derfor er det vigtigt, at man som skole opbygger et fintmasket net, som hurtigt fanger, om skolens elever trives eller mistrives, og handler derpå. Det viser interview med ledere, lærere og elever. Et fintmasket net kan opbygges gennem en indsats på flere niveauer. Et niveau kan være en generel opmærksomhed på tydelige tegn på mistrivsel hos eleverne såsom højt fravær eller fald i karakterer. Dette niveau kan varetages af ledere og vejledere. Et andet niveau kan bestå i at skabe rammer for et mere uformelt og opsøgende arbejde med fokus på at opdage elever, der mistrives, uden at det ses gennem tydelige tegn. Elever, der mistrives, fordi de er ensomme, har fx ikke nødvendigvis et højt fravær. Dette opsøgende arbejde kan varetages af både lærere, elevcoaches og vejledere. Det er vigtigt med et godt samarbejde og en tydelig rollefordeling, så skolens medarbejdere ved, hvad de skal gøre, når de opdager, at en elev ikke trives fagligt eller socialt. Det er med til at sikre at den støtte, som skolen tilbyder, er samlet, koordineret og hurtig.

Læreren spiller en afgørende rolle i det at skabe social og faglig trivsel

Læreren spiller en afgørende rolle i det at skabe faglig og social trivsel både i og uden for undervisningsrummet. Ofte er læreren den første til at spotte, om en elev mistrives, og læreren spiller også en vigtig rolle i forhold til at fremme en god faglig og social trivsel for eleverne. Det viser både litteraturstudiet og interviewundersøgelsen fra de seks skoler. Interviewene med eleverne viser, at det er vigtigt, at læreren er styrende i forhold til gruppedannelsesprocesser og arbejder med at sætte rammerne for en god klasserumskultur. Læreren er også afgørende for, at eleverne oplever at være i et trykt læringsrum, og brug af forskellige feedbackformer kan modvirke elevernes oplevelse af præstationspres. Eleverne i undersøgelsen peger særligt på, at en god lærer-elev-relation hænger tæt sammen med, at de oplever at blive set og hørt, og at læreren udviser en interesse for dem som hele mennesker. Ikke alle lærere i undersøgelsen ser det som deres opgave at opbygge en sådan relation til eleverne, men de fleste lærere er opmærksomme på, hvor vigtigt det er både for elevernes trivsel og for deres læring. Også fra ledelsesmæssigt hold er der fokus på, at lærer-elev-relationen er vigtig. Både ledere og lærere fremhæver dog, at en tæt lærer-elev-relation ikke opstår af sig selv, men er noget, der skal prioriteres og understøttes. Det kan fx være gennem formelle rammer som kontaktlærer- eller klasselærerordninger og uformelle rammer, hvor der er afsat tid til at lærerne kan tale uformelt med eleverne – også uden for undervisningen.

Trivsel som et fælles anliggende for alle på skolen

Arbejdet med trivsel er mest virksomt, når det foregår som en indsats på hele skolen. Det viser både litteraturstudiet og interviewundersøgelsen på de seks skoler. Dette indebærer, at alle på skolen ser elevtrivsel som et fælles anliggende og arbejder tæt sammen både om skolens trivselsfremmende tiltag og om at løse de udfordringer, eleverne oplever. Det kræver et ledelsesmæssigt fokus på, at skolens organisatoriske rammer støtter op om arbejdet med elevtrivsel, og at der arbejdes på at skabe en skolekultur, hvor elevtrivsel er højt prioriteret. Det kan fx være organisatoriske rammer, der sikrer, at lærere, vejledere og evt. elevcoaches har tid til at tale med eleverne om faglig og social trivsel. Det kan også være en fælles forståelse af, hvordan skolen arbejder med elevtrivsel. Og endelig kan det handle om at støtte lærere, vejledere og eventuelt elevcoaches i at udvikle kompetencer, der er vigtige for elevernes trivsel – fx klasseledelse, feedback, konfliktløsning, relationsarbejde m.v. Hvilke specifikke indsatser der er brug for at sætte i gang, hænger i høj grad sammen med skolens elevgruppe og de rammer, den enkelte skole har. For de skoler, der deltog i undersøgelsen, gælder det, at mindre skoler har gode muligheder for at skabe et trygt og inkluderende skolemiljø, mens større skoler har nogle stordriftsfordele, der fx kan gøre det muligt at ansætte elevcoaches eller psykologer. Det afgørende er, at ledelsen går forrest med at prioritere elevtrivsel, og at der er en fokuseret indsats, som der arbejdes sammen om på alle niveauer.

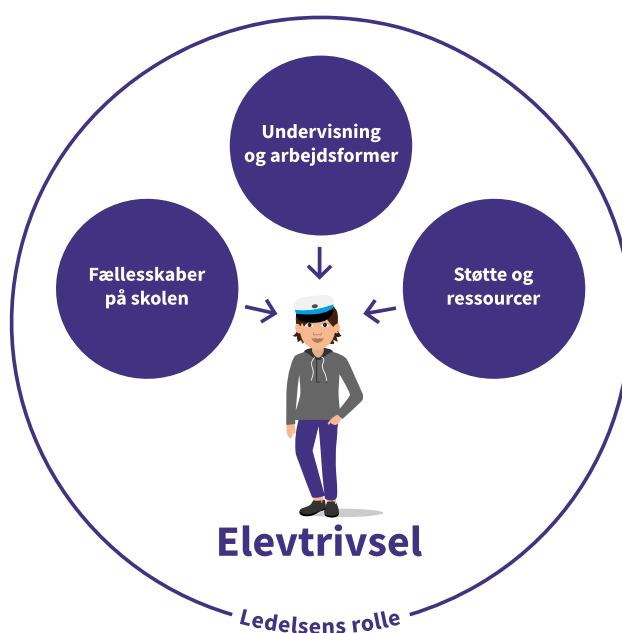
Tre arenaer for arbejdet med elevtrivsel

Helt overordnet peger undersøgelsen på, at der er tre vigtige arenaer, som skolerne kan arbejde med, hvis de vil forbedre den faglige og sociale trivsel for alle elever på de gymnasiale uddannelser. Disse arenaer går igen både i litteraturstudiet og i interviewundersøgelsen på de seks skoler.

De tre arenaer fremgår af nedenstående model.

FIGUR 2.1

Tre arenaer for arbejdet med elevtrivsel



Arena 1: Fællesskaber på skolen

En arena med stor betydning for elevernes trivsel er skolens fællesskaber. Oplevelsen af at være en del af de sociale og faglige fællesskaber, som en gymnasial uddannelse rummer, og det at opleve, at man kan bidrage med noget både fagligt og socialt, har stor betydning for elevernes trivsel. Hvis man som elev oplever, at man har en samhørighed med de andre elever, kan man få en oplevelse af tilhørsforhold til skolen, hvilket er vigtigt. Omvendt kan en manglende følelse af tilhørsforhold og samhørighed føre til mistrivsel og frafald. Det viser litteraturstudiet. Og i de kvalitative interview peger eleverne på, at det er vigtigt med fællesskaber, hvor de oplever, at de kan være sig selv – i klassen og/eller i de fællesskaber, der er uden for klassen. Skolens fællesskaber skal med andre ord være så rummelige, at eleverne oplever, at der findes et fællesskab, de kan være en del af, også hvis de skiller sig lidt ud fra flertallet i deres klasse eller i skolens store fællesskaber.

Rummelige fællesskaber kræver et fokus på, at nogle af skolens fællesskaber kan virke ekskluderende

Rummelige fællesskaber, som alle elever oplever at være en del af, kræver, at skolerne er opmærksomme på, at nogle af skolens store fællesskaber kan virke ekskluderende for et mindretal af eleverne. For eleverne betyder det at føle sig ekskluderet, at de ikke føler sig inviteret ind i fællesskaberne, og at de ikke er en del af det, der binder de andre elever sammen. Det viser både litteraturstudie og interview. Eksklusion kan finde sted i flere sammenhænge: Det kan foregå gennem drilleri og en hård tone i hverdagen, både i de digitale fællesskaber og i de fysiske fællesskaber på skolen; nogle elever oplever altid at blive valgt fra i gruppearbejdet, og andre elever føler sig ekskluderede, hvis de ikke kan eller vil deltage i den fest- og alkoholkultur, der er på mange gymnasier. Skolerne kan skabe rummelige fællesskaber ved at sætte fokus på, hvilke af skolens store fællesskaber der kan virke ekskluderende, og hvordan der kan skabes alternative fællesskaber med en større accept af dem, der oplever, at de ikke er inkluderet. Det kan være ved at understøtte sociale fællesskaber, hvor der ikke indgår alkohol, ved at etablere faglige fællesskaber i og uden for undervisningen eller gennem et systematisk arbejde med digital dannelse og et fokus på at forebygge mobning. Undersøgelsen viser dog også, at ingen af skolerne vurderer, at de har løst opgaven med at komme skjult eksklusion eller mobning til livs.

De fysiske rammer skal tilgodesee både de små og de store fællesskaber

Mange elever vurderer, at både de små fællesskaber i klasserne og i mindre grupper, de store fællesskaber på hele skolen og skolens fysiske rammer har betydning for, hvordan de føler sig tilpas i disse fællesskaber. Det viser interview med eleverne på de seks skoler. Samtidig kan det være en udfordring for elevernes trivsel, hvis skolerne prioriterer *enten* klassefællesskabet *eller* fællesskaberne på tværs af klasserne i forbindelse med indretningen af skolerne. Det er vigtigt for eleverne, at de både har en klasse, de føler sig trygge i, og har adgang til flere af skolens fællesskaber. Skolerne kan holde sig dette for øje gennem et bevidst arbejde med skolernes fysiske miljø, hvor elevernes adgang til små og store fællesskaber prioriteres. Faste klasselokaler på første årgang kan være en måde at understøtte klassefællesskabet på, mens faciliteter, hvor der kan laves lektier, snakkes eller dyrkes sport, kan være andre greb til at understøtte fællesskaber på tværs.

Opstarten på gymnasiet er vigtig, men svær

Den første tid på skolen har stor betydning for, om eleverne får et godt forhold til især deres klasse. Det viser både litteraturstudie og interview med eleverne. Elevinterviewene viser desuden, at skolerne arbejder for, at eleverne får en god og tryk start, er vigtigt – særligt for de elever, som ser sig selv som indadvendte eller generte. Skolerne kan støtte op om den gode start ved at arbejde med netværksgrupper eller teambuildingaktiviteter i den første tid. Undersøgelsen viser, at nogle ledere har undervurderet betydningen af, at eleverne – som følge af den nye gymnasiereform – skal begynde forfra i en ny klasse efter to en halv måned. Derfor er det vigtigt at have fokus på at skabe

trygge overgange – ikke kun på grundforløbet, men også i de nye studieretningsklasser, som eleverne begynder i efter tre måneder på de treårige uddannelser, og i de nye fagpakkeklasser på hf, som kursisterne begynder i på andet år.

Arena 2: Undervisning og arbejdsformer

En anden arena med stor betydning for elevernes trivsel er undervisningen og de arbejdsformer, læreren gør brug af. Det er vigtigt for elevernes trivsel, at de synes, at fagene er spændende og engagerende, og at undervisningsrummet opleves som trygt og giver plads til at fejle. Det er samtidig i undervisningen, at eleverne tilbringer det meste af deres tid i skolen, så hvis de ikke trives der, har de svært ved at trives i en skolesammenhæng. Undersøgelsen viser, at især tre ting har betydning for, om eleverne trives i undervisningen.

Klasserumskultur og gruppedannelsesprocesser skal styres af lærerne

Hvis der skal være en god samarbejdskultur i klassen, hvor alle elever oplever, at de kan bidrage, så spiller læreren en vigtig rolle som facilitator. Det viser interviewene med lærere og elever på de seks skoler. Lærers styring af *gruppedannelsesprocesser* er særligt vigtig i den forbindelse. Mange af de elever, der trives fagligt og socialt, er tilfredse med selv at bestemme, hvem de vil være i gruppe med. Men elevinterviewene viser, at særligt de elever, der oplever, at de befinder sig i yderkanten af klassens fællesskab, ser det som en stor udfordring, når det overlades til eleverne selv at danne grupper.

Undersøgelsen viser også, at nogle lærere ofte lader det være op til eleverne selv at danne grupper, og det er en udfordring for nogle elevers trivsel: De oplever at være dem, som ingen vil være i gruppe med. Som skole kan man fremme elevernes faglige trivsel ved at understøtte lærernes evne til at facilitere en god samarbejdskultur i klassen samt ved at være opmærksom på, at det er vigtigt for elevernes trivsel, at lærerne tager ansvar for gruppedannelsesprocesser.

En god feedbackkultur kan modvirke præstationspres

En oplevelse af præstationspres og et stort fokus på karakterer særligt på de treårige uddannelser kan være en udfordring for elevernes faglige og sociale trivsel. Det viser både litteraturstudie og interview med elever og lærere. Det er i den forbindelse vigtigt for elevernes trivsel, at de oplever, at de har mulighed for at rykke sig fagligt, og at de tør stille opklarende spørgsmål i undervisningen, uden at det går ud over deres karakterer. Skolerne kan arbejde med at modvirke præstationspres ved systematisk at anvende flere forskellige feedbackformer, således at der er plads til både et *øverum* og et *bedømmelsesrum* i undervisningen.

Dialog med eleverne om undervisningens tilrettelæggelse styrker den faglige trivsel

Det er vigtigt for elevernes trivsel, at de kan forholde sig til det faglige indhold i undervisningen, og at de oplever, at det er muligt at have en dialog med læreren om undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Det viser interview med eleverne. Lærerinterviewene viser dog, at det kan være svært at omsætte elevernes evalueringer af undervisningen i praksis, da evalueringerne ofte peger i mange forskellige retninger. Elevernes vurdering af, hvad der er god undervisning, indeholder også store variationer. Jævnlig evaluering af undervisningen som *afsæt for dialog* med eleverne om undervisningens indhold kan være virksomt i forhold til at give eleverne en oplevelse af indflydelse og af, at undervisningen er relevant og varieret.

Arena 3: Støtte og ressourcer

En tredje arena med betydning for elevernes trivsel udgøres af den støtte og de ressourcer, skolen stiller til rådighed for eleverne. Støtte og ressourcer kan være både faglig og social hjælp. Denne hjælp har betydning for, om eleverne oplever, at de har handlemuligheder, hvis de kommer ind i en periode med dårlig trivsel. Det viser både litteraturstudie og interview med eleverne på de seks skoler. Navnlig tre forhold har betydning.

Vigtigt, at læreren kan støtte eller henvise videre

Læreren er ofte den første indgang, når elever oplever perioder, hvor de ikke trives. Læreren kan ofte være den første til at opdage, at elever ikke trives, og læreren er ofte den første, eleverne henvender sig til. Det er ikke alle de udfordringer, eleverne henvender sig med, læreren kan løse. Derfor er det vigtigt, at der er mulighed for, at læreren kan vise eleverne videre. Skolerne kan arbejde med at sørge for, at der findes ressourcer på skolen i form af enten vejledere eller elevcoaches, som kan støtte elever, der ikke trives. I den forbindelse er det vigtigt med tydelige retningslinjer for, hvilke udfordringer læreren kan hjælpe med, og hvornår andre aktører må træde til, samt et godt samarbejde på tværs af de forskellige fagligheder.

Eleverne har brug for at lære strategier til at balancere skole- og fritidsliv

Når eleverne starter på en gymnasial uddannelse, får de brug for strategier, der kan hjælpe dem til at balancere skole- og fritidsliv. Undersøgelsen viser, at når eleverne oplever perioder med dårlig trivsel, så hænger det ofte sammen med, at de oplever, at de ikke har balance mellem skolelivet og deres øvrige liv. Arbejdspreset i gymnasiet er stort, og alle elever oplever perioder med ujævn fordeling af lektier og opgaver, som gør det svært for dem at nå det hele. Særligt i opstarten er det svært for mange elever at få tiden til at slå til. Det kan fremme elevernes trivsel, når skolerne arbejder med at støtte eleverne i at udvikle gode strategier til at balancere skole- og fritidsliv og til at opnå gode studiekompetencer, samt når skolerne er opmærksomme på at skabe en jævn fordeling mellem lektier og skriftlige opgaver. Strategierne kan handle om at styrke elevernes praktiske og studietekniske kompetencer i forhold til planlægning og prioritering af opgaver og tid. En mere jævn fordeling af opgaver og lektier kan tage afsæt i et årshjul, som ledelsen udarbejder, hvor det bliver planlagt i god tid, hvornår skriftlige opgaver skal ligge, suppleret med en dialog mellem lærerne om, hvilke lektier de giver for.

Eleverne oplever, at særlige aftaler med lærere og vejledere er vigtigere end lektiecaféer og skrivefængsler

Elever, der er kommet bagud med skriftlige opgaver, er i særlig risiko for at komme ind i en ond cirkel med stigende fravær og dårlig trivsel. Interviewene i undersøgelsen viser, at skolerne støtter elever, der er kommet bagud med det skriftlige arbejde, gennem tiltag som særlige aftaler med lærere og vejledere, lektiecaféer og såkaldte skrivefængsler. En særlig aftale kan bestå i, at eleverne får lagt en overskuelig plan for, hvornår de skal aflevere de opgaver, de er kommet bagud med. I lektiecaféer er eleverne til stede på skolen og får hjælp til at skrive de opgaver, de mangler. Eleverne peger selv på, at det er fint, at lektiecaféerne findes, men eleverne oplever det som mest virksomt, når de kan have en dialog med skolen om, hvorfor de er kommet bagud, og når de har mulighed for at lave særlige aftaler om, hvordan de kan komme tilbage på sporet.

Eleverne støtter hinanden både fagligt og socialt, men finder det svært at nå de ensomme elever

Undersøgelsen viser, at en stor del af eleverne har stærke netværk fagligt og socialt, og at de er gode til at støtte hinanden, når de selv eller kammeraterne oplever små eller store udfordringer. Det fremgår dog også, at eleverne på trods af et ønske om at hjælpe hinanden finder det svært at nå de ensomme elever. Skolerne kan arbejde med at styrke elevernes muligheder for at støtte hin-

anden dels ved at arbejde med at skabe inkluderende fællesskaber, dels ved at tydeliggøre for eleverne, hvor på skolen de kan hente hjælp. Nogle skoler i undersøgelsen arbejder også med at udanne kursistmentorer og elevambassadører, der kan støtte andre elever, men det er i den forbindelse vigtigt at pointere, at det kun er som et supplement til de øvrige indsatser, og at eleverne ikke skal stå alene med ansvaret.

Organisatoriske rammer i arbejdet med elevtrivsel

Skolernes organisatoriske rammer og deres elevgruppe har indflydelse på, hvordan arbejdet med elevtrivsel gribes an på den enkelte skole. Lederne på de seks skoler er alle opmærksomme på, at der er behov for løbende dels at justere skolens arbejde med elevtrivsel ud fra elevgruppens behov, dels at tilpasse indsatsen til de udfordringer og det potentiale, som fx skolestørrelsen skaber. Lederne er også opmærksomme på, at de selv spiller en vigtig rolle for, at skolens samlede arbejde med at skabe god elevtrivsel lykkes.

Skriftlige elevtrivselsundersøgelser kan ikke stå alene

Elevtrivselsundersøgelser, der jævnligt følger op på, hvordan hele elevgruppen trives, og hvordan det går i de enkelte klasser, kan være et godt værktøj til både at sætte en strategisk retning for skolens trivselsarbejde og at danne afsæt for dialog med eleverne. Fremover skal alle skoler gennemføre en national trivselsmåling hvert år, som skal følges op af en lokal handlingsplan.

Ledelsesinterviewene viser, at det er vigtigt, at der følges op med dialog på elevtrivselsundersøgelserne, hvis man skal skabe øget elevtrivsel. Opfølgningen kan bestå i fokusgruppeinterview med elever eller klassedrøftelser for at få uddybet undersøgelsens pointer og finde frem til løsninger på de udfordringer, eleverne peger på. Ledelsen kan også gå i dialog med elevrådet om, hvad elevtrivselsundersøgelsen viser, og drøfte, hvordan der skal følges op på den. Undersøgelsen viser dog også, at det kan virke ret abstrakt for elevrådsrepræsentanterne at diskutere en elevtrivselsundersøgelse, der gælder hele skolen, og at elevrådsrepræsentanterne ofte hæfter sig mest ved de mest konkrete forhold, såsom indretning af fælles faciliteter eller kantineforhold, eller forhold, der vedrører deres egen klasse. Det kan fremme dialogen med elevrådene, hvis man sørger for at gøre formidlingen af elevtrivselsundersøgelser så konkret og relevant som muligt: Man kan arbejde med at have klasseambassadører i hver klasse ud over et elevråd for hele skolen og i den forbindelse arbejde med at klæde elevrådsrepræsentanterne i det store elevråd på til at diskutere nogle af de mere generelle pointer fra elevtrivselsundersøgelsen.

Om datagrundlaget

Undersøgelsen bygger på interview med elever, lærere, vejledere og elevcoaches på seks gymnasiale uddannelser. Der er tale om skoler fordelt på stx, hhx og hf over hele landet. Forud for interviewundersøgelsen er der foretaget et deskstudy, som kortlægger, hvad litteraturen siger, at det er vigtigt at sætte fokus på i en skolesammenhæng, hvis elevernes trivsel skal understøttes. I forlængelse heraf er der foretaget seks gruppeinterview med ledere, seks gruppeinterview med lærere, vejledere og elevcoaches, fem gruppeinterview med elevrådsrepræsentanter og 18 enkeltinterview med elever fra 3. g eller 2. hf. Vi har dermed gennemført i alt 18 enkeltinterview og 18 gruppeinterview.

2 Indledning

2.1 Politisk fokus på elevtrivsel

Unge trivsel er i disse år et emne, der påkalder sig opmærksomhed: Flere undersøgelser viser en negativ udvikling i de unges oplevelse af eget velbefindende. Spørgsmålet om, hvad denne udvikling skyldes, og hvad der skal gøres for at vende den, fylder meget både politisk og samfundsmæssigt. Størstedelen af de unge tilbringer en stor del af deres hverdag i uddannelsessystemet. Derfor er det naturligt, at både politikere, samfundsdebattører og forskere vender blikket mod, hvad uddannelsesinstitutionerne kan gøre for at fremme elevernes trivsel, og hvilke forhold på uddannelserne der kan påvirke elevernes trivsel negativt. Interessen skyldes en bekymring for de unges generelle trivsel, men også at forskningen peger på, at trivsel er essentielt for elevernes muligheder for at rykke sig læringsmæssigt og for lysten til at fuldføre deres uddannelse. Hvis eleverne ikke trives fagligt og socialt, er der grund til at forvente, at de lærer mindre, end de har potentiale til, og de har mindre sandsynlighed for at gennemføre den uddannelse, de går på.

På de gymnasiale uddannelser er elevtrivsel et vigtigt emne. Gymnasireformen, der trådte i kraft i august 2017, sætter elevtrivsel på dagsordenen: *Elevtrivsel* indgår som et af tre retningsgivende mål, skolerne skal arbejde med. Målsætningen indebærer, at elevernes trivsel på de gymnasiale uddannelser skal styrkes, og at skolerne har ansvaret for at opbygge sunde læringsmiljøer. Der er flere konkrete initiativer i reformen, som skal være med til at styrke elevernes trivsel: Fx skal skolerne arbejde for en bedre koordinering af skriftlige opgaver, der er et øget fokus på feedback, og et nyt grundforløb skal støtte op om en bedre start i gymnasiet for eleverne. Endelig skal de gymnasiale uddannelser en gang om året gennemføre en national trivselsmåling, og der skal følges op på målingen gennem en lokal handlingsplan.

2.1.1 Skolernes opgave med at skabe elevtrivsel

Med reformens fokus på elevtrivsel står skolerne over for at skulle arbejde med elevtrivselsundersøgelser og systematiske strategier for at styrke elevtrivslen. I dette arbejde må skolerne tage højde for, hvad der er med til at fremme de unges trivsel, og hvad der kan udfordre den. Flere nyere undersøgelser viser, at en del elever viser tegn på stress på grund af præstationspres i forbindelse med deres skolegang. Nogle elever føler sig desuden ensomme, fordi de ikke føler sig inkluderet i det sociale og faglige miljø på skolen, og der er også undersøgelser, der viser, at der foregår mobning på en del skoler. Endelig er der undersøgelser, der viser, at eleverne har svært ved at få skoleliv og ungdomsliv til at hænge sammen på grund af mangel på tid og planlægning.

De gymnasiale uddannelser må forholde sig til, hvordan disse udfordringer påvirker elevernes trivsel og læring på den enkelte skole, og hvordan udfordringerne kan imødegås. Det rejser et spørgsmål om, hvad det egentlig indebærer for eleverne at trives i hverdagen på de gymnasiale uddannelser, og hvordan skolerne skal afgrænse og systematisere arbejdet med trivsel.

Undersøgelsen bygger på interview med elever, lærere, vejledere og elevcoaches på seks gymnasiale uddannelser. Der er tale om skoler fordelt på stx, hhx og hf over hele landet. Forud for interviewundersøgelsen er der foretaget et deskstudy, som kortlægger, hvad litteraturen siger, at det er vigtigt at sætte fokus på i en skolesammenhæng, hvis elevernes trivsel skal understøttes. I forlængelse heraf er der foretaget seks gruppeinterview med ledere, seks gruppeinterview med lærere, vejledere og elevcoaches, fem gruppeinterview med elevrådsrepræsentanter og 18 enkeltinterview med elever fra 3. g eller 2. hf. Vi har dermed gennemført i alt 18 enkeltinterview og 18 gruppeinterview.

2.2 Undersøgelsesspørgsmål

Rapportens overordnede formål er at undersøge og blive klogere på, hvad elevtrivsel vil sige i en skolesammenhæng, således at de gymnasiale uddannelser bedre kan kvalificere deres arbejde med at skabe øget elevtrivsel. Rapporten adresserer, hvilke tiltag der kan bidrage til at håndtere og løse eksisterende trivselsudfordringer.

Med faglig trivsel mener vi, hvordan eleverne trives i de faglige sammenhænge, som de indgår i på deres gymnasiale uddannelse. Social trivsel drejer sig om, hvordan eleverne trives i de sociale relationer med både klassekammerater og lærere, som hverdagen på de gymnasiale uddannelser indebærer.

Undersøgelsens overordnede undersøgelsesspørgsmål er:

Hvordan kan skolerne arbejde med at forbedre den faglige og sociale trivsel for alle elever?

Det overordnede undersøgelsesspørgsmål udfoldes i to dele, som sætter fokus på henholdsvis forskningsmæssig og empirisk viden om trivsel på de gymnasiale uddannelser og på, hvordan skolerne fremadrettet kan arbejde med trivsel. Til de to dele knytter sig følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvad vil det ifølge forskningen sige at trives i en skolesammenhæng? Hvad er vigtigt for at skabe og understøtte elevernes trivsel?
2. Hvordan arbejder danske gymnasiale uddannelser konkret med at skabe et skole- og læringsmiljø, hvor alle elever trives fagligt og socialt? Herunder:
 - a. Hvilke udfordringer med elevtrivsel oplever elever, ledere, ressourcepersoner¹ og lærere på de gymnasiale uddannelser?
 - b. Hvilke trivselsfremmende tiltag oplever elever, ledere, ressourcepersoner og lærere som virksomme?

2.2.1 Afgrænsning

Undersøgelsen fokuserer særligt på, hvordan skolerne kan arbejde med det faglige og sociale aspekt af elevtrivsel. Undersøgelsen fokuserer dermed også mindre på, hvilke personlige forhold der kan have indflydelse på elevernes trivsel. Det vil sige, at elevernes psykiske problemer og diagnoser ikke er centrale emner i undersøgelsen. Dermed er det et fravalg at sætte særligt fokus på,

1 Vejledere, coaches og andre personer med jobfunktioner til fremme af elevtrivsel er i rapporten benævnt ressourcepersoner.

hvordan skolerne kan arbejde med inklusion af elever med særlige udfordringer og behandlingskrævende behov. Dette vil blive adresseret i andre udgivelser fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), der offentliggøres i 2019.

2.3 Undersøgelsens design og organisering

I dette afsnit beskrives undersøgelsens analysedesign, datagrundlag og organisering.

2.3.1 Analysedesign og datagrundlag

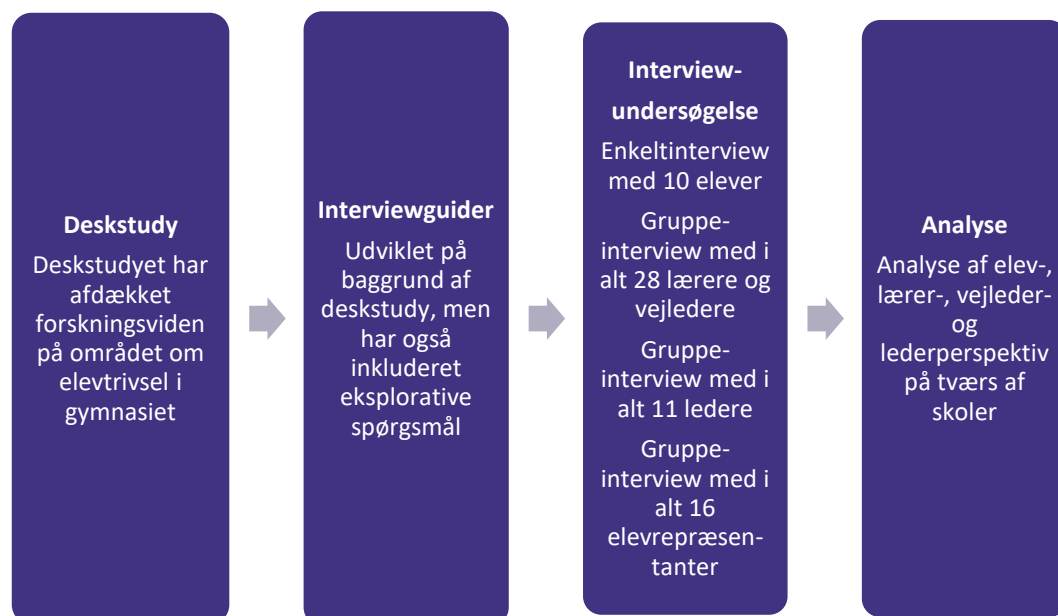
Undersøgelsen er bygget op omkring et kvalitativt analysedesign, da undersøgelsens formål er at få elevers, læreres og lederes perspektiver på og erfaringer med elevernes trivsel og med at udarbejde tiltag til at styrke elevernes trivsel.

Analysedesignet består af fire dele (se figur nedenfor): 1) et indledende deskstudy, 2) udvikling af interviewguider på baggrund af deskstudiet, 3) gruppeinterview og enkeltinterview med ledere, lærere, elever og elevrepræsentanter på seks udvalgte gymnasiale uddannelser og 4) tværgående analyse af datamaterialet fra interviewene.

Projektgruppen har desuden haft en ekspertgruppe tilknyttet gennem hele projektperioden. Ekspertgruppen har med udgangspunkt i sin forskningsviden kvalificeret deskstudiet og den færdige rapport.

FIGUR 2.1

Undersøgelsens design



Deskstudy

Deskstudyet er gennemført før indsamlingen af de empiriske data med det formål at skabe et overblik over, hvordan forskningen beskæftiger sig med begrebet elevtrivsel, samt hvilke processer og forhold på skolen der ifølge forskningen skaber god trivsel i en skolesammenhæng. Dette overblik har skabt en samlet ramme for den kvalitative dataindsamling og danner desuden grundlag for det teoretiske kapitel, som indleder rapporten.

Deskstudyet er foretaget i tre faser:

Fase 1: Søgning

Vi har udarbejdet en oversigt over udvalgt nordisk litteratur med fokus på elevtrivsel i skole- og læringsmiljøer. Tekster på andre områder end det gymnasiale område indgår, hvis de indeholder generiske pointer om elevtrivsel. Fokus har været på litteratur om elevtrivsel, herunder også udviklingsprojekter, følgeforskning og empirisk baserede undersøgelser. Relevans i forhold til ovenstående kriterier er vigtigere end årstal. Der har ikke været en bestemt tidsmæssig afgrænsning i litteratursøgningen, men den nyeste litteratur har været prioriteret højest. Der blev søgt både i databaser og gennem håndsøgning.

Fase 2: Sortering og kondensering af litteratur

Tre eksperter med viden om unges trivsel har kvalificeret litteraturoversigten og udpeget den mest centrale litteratur på området. Herudfra er udvalgt 15 centrale tekster, der giver forskellige perspektiver på elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser. Der er herefter foretaget en kondensering af litteraturen, hvor de væsentligste pointer og resultater uddrages og tematiseres.

Fase 3: Analyse og kvalitetsvurdering

Pointer og fund er blevet organiseret tematisk med afsæt i vores undersøgelsesspørgsmål, hvorefter der er lavet en deskriptiv sammenfatning af litteraturen. De tre tilknyttede eksperter har vurderet kvaliteten af sammenfatningen og analysen på en workshop. Formålet med workshoppen har været at kvalificere den viden, der blev indsamlet i vores deskstudy, og relatere den til de danske gymnasiale uddannelser.

2.3.2 Interviewundersøgelse

Undersøgelsen har haft til formål at afdække erfaringer med at styrke elevtrivsel på forskellige gymnasiale uddannelser. Erfaringerne skal kunne inspirere til det fremadrettede arbejde med elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser inden for de rammer, som gymnasiereformen sætter. På hver af de seks skoler er der foretaget et gruppeinterview med ledere, et gruppeinterview med lærere og ressourcepersoner², et gruppeinterview med elevrådsrepræsentanter og tre enkeltinterview med elever fra 3. g eller 2. hf. Vi har dermed gennemført i alt 18 enkeltinterview og 18 gruppeinterview. Interviewmetoden er valgt, da der er brug for dybdegående viden om, hvilke udfordringer vedrørende trivsel skolerne står over for, og hvilke processer skolerne arbejder med for at skabe god trivsel.

Udvikling af interviewguider

Der er udarbejdet fire semistrukturerede interviewguider til interview med henholdsvis ledelse, lærere, vejledere, elever og elevrådsrepræsentanter. I interviewene er ledere, lærere og ressourcepersoner blevet spurgt om deres respektive erfaringer med at kvalificere og udvikle en skolekultur

2 Ressourcepersoner er typisk elevcoaches eller gennemførelsesvejledere på skolerne.

med fokus på at skabe god elevtrivsel. En række temaer går igen i disse guider på tværs af interviewgrupper, mens der også er temaer, som det kun har været meningsfuldt at spørge nogle af interviewgrupperne om. Spørgsmål i relation til de organisatoriske rammer er blevet stillet til ledere og lærere, mens særligt lærere og elever har beskrevet erfaringer med, hvad der henholdsvis fremmer og hæmmer elevernes oplevelse af at trives i skolen.

De fire interviewguider er bygget op sådan, at man startede ud med åbne og eksplorative spørgsmål for derefter at spørge ind til specifikke temaer inspireret af deskstudiet. De eksplorative spørgsmål havde til hensigt at få informanterne til at sætte ord på, hvad elevtrivsel vil sige for dem. Der blev spurgt ind til, hvordan de enkelte skoler arbejder med elevtrivsel, og hvilke trivselsudfordringer der er centrale i deres kontekst. Dernæst bestod interviewguiden af spørgsmål baseret på de temaer, som deskstudiet viste som centrale for elevtrivsel. Ofte kom informanterne selv ind på de samme temaer, inden vi spurgte ind til dem, og der viste sig dermed at være et overlap mellem de temaer, som forskningen peger på som centrale, og de temaer, som skolerne arbejder med i forbindelse med deres fokus på at skabe god trivsel for eleverne.

Udvælgelse af skoler

I udvælgelsen af caseskoler er der lagt vægt på at inkludere skoler, der har haft fokus på at styrke elevtrivsel inden for de seneste år og derved har opnået særlige erfaringer med og særlig viden om emnet (se en beskrivelse af skolernes arbejde med elevtrivsel i afsnit 2.3). Med henblik på at identificere sådanne skoler har EVA bedt interesseorganisationer i sektoren om at indstille skoler, der har arbejdet særligt med elevtrivsel, fx gennem strategiske indsatser eller gennem udviklingsprojekter. På baggrund af disse indstillinger er der blevet udarbejdet en bruttoliste på 15 skoler, som EVA har gennemført telefoniske screeningsinterview med. Screeningsinterviewene har haft til formål at skabe mere indgående viden om skolernes arbejde med elevtrivsel, som kan danne grundlag for den endelige udvælgelse. Udvælgelsen af de seks caseskoler er baseret på nedenstående tre kriterier:

1. At skolerne har særlige erfaringer med at arbejde med elevtrivsel – det vil sige, at de har prioriteret at arbejde med elevtrivsel gennem en længere periode.
2. At de har forskelligartede erfaringer med initiativer, der fremmer elevtrivsel
3. At der er variation skolerne imellem med hensyn til elevgrundlag, uddannelsestype og geografisk placering.

Disse udvælgelseskriterier sikrer, at datamaterialet dels rummer forskellige måder at arbejde med elevtrivsel på, dels gør det muligt at afdække trivselsudfordringer på skoler med forskellige elevgrundlag og uddannelsestyper. Dette er med til at give et bredt billede af både arbejdet med elevtrivsel og de udfordringer, eleverne oplever. Man bør dog holde sig for øje, at informanternes perspektiver er præget af skolernes fokus på trivsel, og at det billede, der tegnes på den baggrund, kan se anderledes ud på skoler, som har arbejdet mindre med trivsel.

Interview med ledelse, lærere og ressourcepersoner

Ledelsesinterviewene er blevet gennemført med en rektor og en eller flere repræsentanter fra den pædagogiske ledelse. I interviewene har vi bedt lederne beskrive skolens elevsammensætning og grundlag for at arbejde med elevtrivsel. Lederne har desuden præsenteret de forskellige initiativer og udviklingsprojekter om elevtrivsel, som de har været i gang med det seneste stykke tid.

I interviewene med lærere og ressourcepersoner har vi talt med pædagogisk personale, der på forskellig vis har erfaringer med skolens daglige arbejde med elevtrivsel. Flere af de interviewede lærere og ressourcepersoner, såsom gennemførelsesvejledere eller elevcoaches, har været involveret i skolens arbejde med elevtrivsel og har haft forskellige centrale roller i dette arbejde. Nogle af de

interviewede lærere har haft mindre centrale roller i skolens generelle arbejde med trivsel, men har derimod arbejdet med elevtrivsel gennem deres undervisning og relation til eleverne. I interviewene med lærere og ressourcepersoner har der både været fokus på undervisning og læringsmiljø og været fokus på vejlederes eller coaches' arbejde med eleverne og samarbejde med lærerne og ledelsen.

Interview med elever

Interviewene med eleverne har vi valgt at gennemføre som enkeltinterview, da trivsel kan være et følsomt emne at tale om. Derfor har vi i enkeltinterview forsøgt at skabe et trygt rum, hvor eleverne kunne fortælle om deres trivsel i løbet af deres tid på skolen uden at skulle forholde sig til andre klassekammerater. I disse interview har vi valgt at fokusere på elever på det sidste år af deres ungdomsuddannelse, da vi gerne ville have et indblik i deres trivsel i løbet af flere år på en gymnasial uddannelse. Disse elever har dermed haft mulighed for at reflektere over en række forskellige perioder i deres tid på en gymnasial uddannelse. Vi har bedt skolerne udvælge elever til enkeltinterview, som har forskellige faglige forudsætninger og forskellig slags motivation for at lære. Variationen i elevernes faglige forudsætninger har betydet, at vi har interviewet forskellige elevtyper og dermed også fået perspektiver på trivsel fra elever med både gode og mindre gode faglige forudsætninger.

På fem ud af seks skoler er der desuden gennemført et gruppeinterview med elevrådsrepræsentanter. Formålet med dette interview har været at få indblik i, hvordan elevrådsrepræsentanterne bliver inddraget i skolens arbejde med elevtrivsel, og hvad elevrådet finder vigtigt at prioritere i arbejdet med elevtrivsel. I dette interview har vi haft et ønske om, at der helst skulle deltage elever fra forskellige årgange, hvilket dog ikke altid var muligt. Interviewet med elevrådsrepræsentanterne er hovedsageligt inddraget i rapportens kapitel 7, der handler om organisatoriske rammer for arbejdet med elevtrivsel.

2.3.3 Analyse af data

Alle interviewene er blevet transskriberet, hvorefter de systematisk er blevet kodet ud fra tematikkerne i de enkelte guider. Datamaterialet er herefter blevet grupperet efter de enkelte temaer og analyseret på tværs af skoler. Hovedfokus har således været på de erfaringer, der går igen på tværs af de besøgte skoler. Da institutionerne dog også har haft forskellige erfaringer, blandt andet idet deres indsatser er forskellige, og de er forskellige steder i udviklingsarbejdet, er der også pointer i undersøgelsen, som blot stammer fra nogle af de deltagende skoler.

De analytiske kapitler i rapporten er struktureret efter temaer, som har været centrale i skolernes arbejde med trivsel. Disse temaer træder også frem i vores deskstudy.

De seks skoler i undersøgelsen

- Gladsaxe gymnasium (stx)
- Københavns åbne Gymnasium (stx og hf)
- Mercantec (hhx)
- Niels Brock JTP (hhx)
- VUC og HF Nordjylland (hf)
- Hf i Nørre Nisum (hf).

Projektgruppe

Bag undersøgelsen står en projektgruppe bestående af følgende medarbejdere:

- Chefkonsulent Kristine Hecksher (projektleder)
- Konsulent Astrid Lundby
- Konsulent Anne Katrine Kamstrup
- Seniorkonsulent Mia Uth Madsen
- Seniorkonsulent Sarah Richardt Schoop
- Juniorkonsulent Eva Stokholm
- Juniorkonsulent Mette Navne Jensen
- Juniorkonsulent Camilla Bengtson.

Ekspertgruppe

- Helle Rabøl Hansen (Rabøl Research)
- Niels Ulrik Sørensen (Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet)
- Dorte Aagaard (Aalborg Universitet).

2.4 Rapportens opbygning

Ud over resuméet og denne indledning består rapporten af fem kapitler.

I kapitel 3 indledes rapporten med en præsentation af litteraturens bud på vigtige elementer med betydning for elevers trivsel på en gymnasial uddannelse. Med udgangspunkt i litteraturen præsenteres tre væsentlige arenaer, som har betydning for elevernes trivsel. De tre arenaer er *fællesskaber på skolen, undervisning og arbejdsformer og støtte og ressourcer*.

I de fire følgende kapitler udfoldes det, hvordan caseskolerne arbejder med elevtrivsel i praksis, og hvad der er vigtigt at sætte fokus på inden for de tre arenaer. Da der er et tæt sammenfald mellem de empiriske fund og de arenaer, som litteraturen peger på, fungerer arenaerne som titler på de kapitler, der præsenterer de analytiske pointer fra empirien. Pointerne i disse fire kapitler bygger dog udelukkende på de empiriske data fra de seks skoler.

Kapitel 4 udfolder, hvordan fællesskaber på skolen har betydning for elevernes trivsel, og hvilke fællesskaber eleverne indgår i.

Kapitel 5 beskriver, hvordan undervisning og arbejdsformer har indflydelse på elevernes trivsel, og hvilken undervisning og hvilke arbejdsformer der skaber god trivsel og motivation for eleverne.

Kapitel 6 dykker ned i, hvilke former for støtte og ressourcer der øger elevernes trivsel og oplevelse af handlemuligheder i forhold til trivsel og mistrivsel.

Kapitel 7 beskriver, hvilke organisatoriske rammer det er vigtigt at sætte fokus på i arbejdet med trivsel.

3 Litteraturens perspektiver på elevtrivsel

3.1 Hvad peger litteraturen på?

I dette kapitel introducerer vi, hvad litteraturen peger på som væsentlige elementer i arbejdet med elevtrivsel. Derudover introducerer vi centrale begreber, som undersøgelsen bygger på. Med afsæt i litteraturen indkredses tre *arenaer* på skolen, som er centrale i forhold til at skabe og understøtte elevernes trivsel. Med *arena* menes *en særlig sammenhæng på skolen, hvor eleverne interagerer med hinanden og med skolens rammer*. De tre arenaer kan samtidig ses som dele af skolens samlede skole- og læringsmiljø.

De tre arenaer er:

1. Fællesskaber på skolen
2. Undervisning og arbejdsformer
3. Støtte og ressourcer på skolen.

3.1.1 Hvad vil det sige at trives?

Trivsel er et bredt begreb, som indeholder mange forskellige aspekter, hvoraf nogle er mere relevante at se på end andre i en skolesammenhæng. Ser vi på trivsel i bred forstand, så handler trivsel, ifølge litteraturen, både om, hvordan man som individ *oplever* sit eget velbefindende, og om, hvordan man *handler* i forhold til hverdagens udfordringer. En ofte anvendt definition inden for litteraturen er WHO's definition af mental sundhed fra 2011, der beskriver trivsel som: "en tilstand af velbefindende, hvor individet kan udnytte sit potentiale, kan håndtere dagligdagens udfordringer, kan arbejde produktivt og gavnligt, og er i stand til at bidrage til samfundet."³

Trivsel handler således i denne overordnede forståelse om, hvordan det enkelte individ oplever sin egen livssituation, og hvilke handlemuligheder den enkelte har i forhold til at handle på forskellige udfordringer og muligheder i livet.

3 Sundhedsstyrelsen, 2018

3.1.2 Trivsel i en skolesammenhæng

Overført til en skolesammenhæng handler trivsel om, at eleverne oplever at befinde sig godt og have gåpåmod i forhold til skolen. Både forhold hos den enkelte elev og forhold i skolens læringsmiljø har betydning for, om eleven trives⁴. Trivsel hænger således på den ene side sammen med, om eleverne har selvværd og tiltro til deres egne evner, det vil sige, om de accepterer sig selv og føler sig fagligt kvalificerede og kompetente i en skolesammenhæng. På den anden side hænger oplevelsen af trivsel snævert sammen med det læringsmiljø, der er i den enkelte klasse og på skolen. Der er på den måde en tæt forbindelse mellem elevernes oplevelse af trivsel og udformningen af skolens læringsmiljø.

Læringsmiljøet kan overordnet set forstås som *den atmosfære og de sociale interaktionsformer, holdninger og målstrukturer*, som eleverne oplever og erfarer i skolen⁵. Læringsmiljøet omfatter dels de sociale og undervisningsmæssige forhold på skolen – fx om lærerne er støttende og lydhøre over for eleverne, om der er en positiv stemning mellem lærerne og eleverne og mellem eleverne, samt om eleverne kan udfolde sig og mestre de faglige krav – dels de fysiske og æstetiske forhold som fx lokalestørrelser, fællesarealer, indeklimate og muligheder for at tilpasse lokalerne til undervisningens indhold⁶. Læringsmiljøet handler på den måde både om de rammer, som skolen sætter op, og om de måder, som eleverne opfatter rammerne og navigere i dem på. Hvis elevernes oplevelse af trivsel skal ændres, er det derfor ikke tilstrækkeligt at arbejde med den enkelte elevs oplevelse. Også de forhold i skolens læringsmiljø, som elevernes oplevelser knytter sig til, skal ændres.

3.1.3 Trivsel og fagligt udbytte hænger sammen

Oplevelsen af trivsel på både det personlige, det faglige og det sociale plan har stor betydning for, om eleverne klarer sig godt i skolen, og om de gennemfører deres uddannelse⁷. Det peger litteraturen på området på.

Et positivt og støttende skole- og læringsmiljø har således afgørende betydning for elevernes læringsudbytte. Tilsvarende kan oplevelsen af at mestre og indfri faglige krav og rykke sig fagligt bidrage til, at eleverne oplever, at de trives og har mod på at engagere sig i deres uddannelse. Der er på den måde et gensidigt forhold mellem elevernes faglige udbytte og deres trivsel. Eleverne trives, når de udvikler sig, og de føler, at de dygtiggør sig fagligt, og de lærer bedre, når de trives og har det godt i skolen. Omvendt viser litteraturen også, at det påvirker elevernes trivsel negativt, hvis de klarer sig dårligt fagligt. Dårlige skoleresultater kan føre til, at eleverne oplever trivselsproblemer i forhold til skolen⁸. På samme måde kan problemer med mistrivsel – i eller uden for skolen – påvirke elevernes faglige præstationer. Der er set i dette perspektiv stor værdi i, at skolerne aktivt arbejder med deres elevers trivsel. Både fordi trivselsarbejdet kan styrke elevernes faglighed, og fordi et godt læringsmiljø på skolen og oplevelsen af at lære noget kan være med til at dæmme op for elevernes eventuelle trivselsproblemer både i og uden for skolen.

4 Undervisningsministeriet, 2014; Krane, 2017; Knoop, Holstein, Viskum, & Lindskov, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007.

5 Skaalvik & Skaalvik, 2007.

6 Undervisningsministeriet, 2014; Krane, 2017.

7 Lasgaard, 2010; Krane, 2017; Ågård, 2014; Knoop et al., 2017.

8 Gustafsson et al., 2010.

3.2 Tre væsentlige arenaer med betydning for elevernes trivsel

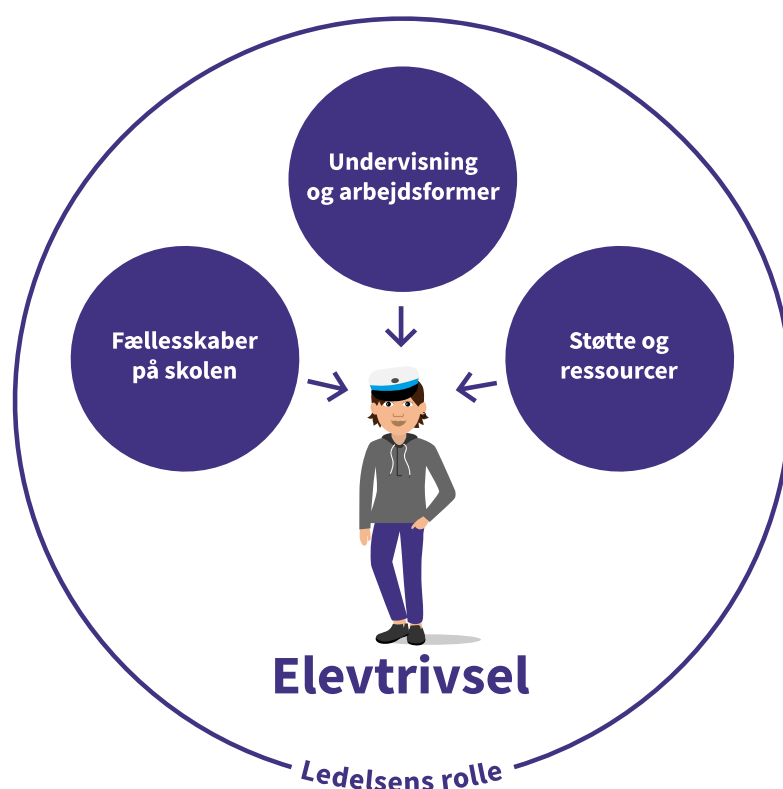
Den indsats, skolen gør i forhold til skolens læringsmiljø, har således stor betydning for elevernes oplevelse af trivsel. Litteraturen peger her på tre arenaer (se figur 1) som særligt væsentlige i forhold til at skabe og understøtte elevernes trivsel.

De tre arenaer er:

1. *Fællesskaber på skolen*
Det vil sige de fællesskaber, som eleverne kan være en del af enten i den enkelte klasse eller på tværs af skolen (fx klassefællesskaber eller elevråd)
2. *Undervisning og arbejdsformer*
Det vil sige undervisningens indhold, dens organisering og rammer samt de arbejdsformer og relationer, der udspiller sig i tilknytning til undervisningen
3. *Støtte og ressourcer*
Det vil sige den støtte og de ressourcer, skolen stiller til rådighed for eleverne uden for undervisningen, fx i form af kontaktlærere, studievejledere og lektiecaféer.

FIGUR 3.1

Tre arenaer for elevtrivsel



Alle tre arenaer danner ramme om, at elever, lærere, ressourcepersoner og ledelse interagerer på måder, der har betydning for elevernes trivsel. Arenaerne hænger dog på mange måder sammen. Fx kan mulighederne for individuel støtte have betydning for elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen. Interaktionerne og rammesætningen af dem er imidlertid forskellige fra arena til arena, og derfor giver det mening at behandle de tre arenaer hver for sig. I det følgende (fra afsnit 3.2 og frem) vil hver af de arenaer, der ifølge litteraturen har særlig betydning for elevernes trivsel, blive uddybet. Det vil samtidig blive uddybet, hvilke aktører der er på de enkelte arenaer, og hvilke roller de spiller.

3.3 Fællesskaber på skolen

En væsentlig forudsætning for, at elevernes trives, er, at de oplever, at de hører til på skolen og er en del af de sociale og faglige fællesskaber, som en gymnasial uddannelse danner ramme om. Arbejdet med at inkludere alle elever i skolens fællesskaber er derfor en vigtig arena i forhold til at understøtte elevernes trivsel⁹.

En undersøgelse blandt danske skoleelever viser, at der er en stærk statistisk sammenhæng mellem elevernes trivsel og læring og deres oplevelse af fællesskab.¹⁰ Denne konklusion går igen i den øvrige litteratur, som også viser, at noget af det mest centrale i forhold til elevtrivsel er oplevelsen af at være en del af de sociale og faglige fællesskaber, som en gymnasial uddannelse rummer, og at opleve, at man kan bidrage med noget både fagligt og socialt.

Lærere og elever er de mest centrale aktører i forhold til, hvilke fællesskaber der etableres på skolen, og hvem der kan deltage i dem. Dog spiller ledelsen og det øvrige personale også en betydningsfuld rolle i forhold til den kultur og de rammer, der er for fællesskaber på skolen.

3.3.1 Tilhørsforhold til skolen er vigtigt for trivslen

En afgørende faktor for, at eleverne føler sig godt tilpas, er, at de føler sig *forbundet* med skolen og de mennesker, der er, men også, at de oplever, at de lykkes socialt og har en samhørighed med de andre elever. Oplevelsen af tilhør og samhørighed er vigtig i mange sammenhænge, men litteraturen peger på, at den er særligt vigtig i ungdomsårene, hvor anerkendelse og accept fra andre spiller en særlig rolle¹¹.

På de gymnasiale uddannelser spiller opdelingen i klasser en central rolle for elevernes fællesskaber og oplevelse af tilhør. Derfor er det vigtigt at gøre en særlig indsats her i forhold til at skabe en god omgangsform og sørge for, at alle elever inkluderes og føler sig som del af et vi¹². Litteraturen peger her på, at det særligt ved opstart på en gymnasial uddannelse er vigtigt at understøtte, at eleverne finder sig til rette på skolen og integreres i de sociale og faglige fællesskaber, der er i klassen¹³.

Her er det vigtigt, at lærerne afsætter tid til, at eleverne kan lave sociale og faglige aktiviteter sammen. Et fokus på den faglige og sociale integration er som nævnt vigtigst ved starten af et forløb på

⁹ Lasgaard, 2010; Beck & Paulsen, 2011; Hutter & Murning, 2014; Hansen, Henningsen, & Kofoed, 2014.

¹⁰ Knoop et al., 2017.

¹¹ Zeuner, Beck, Frederiksen, & Paulsen, 2007; Lasgaard, 2010.

¹² Beck & Paulsen, 2011.

¹³ Beck & Paulsen, 2011; Hutter & Lundby, 2015; Dyssegaard, Egeberg, Steenberg, Tiftikci, & Vestergaard, 2014.

en gymnasial uddannelse, men litteraturen viser også, at det generelt er vigtigt, at lærerne afsætter tid til at understøtte elevernes fællesskaber.

Når nogle elever ikke oplever et tilhørsforhold til skolen og dens fællesskaber, kan det både føre til ekskluderende handlinger over for andre og føre til en oplevelse af ensomhed. Ekskluderende handlinger såsom digital mobning kan fx få elever, der står i yderkanten af skolens fællesskaber, til at få en oplevelse af at blive mere centrale aktører i det nye fællesskab, der opstår omkring de ekskluderende handlinger¹⁴. Hvad angår oplevelsen af ensomhed, peger Lasgaard på, at ensomhed er stærkt forbundet med overvejelser om frafald og manglende tro på succesfuldt uddannelsesforløb¹⁵. På den vis handler elevtrivsel og arbejdet hermed ikke kun om, hvorvidt eleverne trives på deres gymnasiale uddannelse, men også om, om de overhovedet fastholdes og gennemfører uddannelsen. Denne pointe understreger vigtigheden af, at arbejdet med skolens fællesskaber prioriteres højt.

3.3.2 Faglig og social trivsel hænger sammen

En anden central pointe i litteraturen er, at der findes en gensidig påvirkning mellem elevernes *faglige trivsel* og deres *social trivsel*. Faglig trivsel knytter sig til elevernes oplevelse af at trives i forhold til undervisningen og skolearbejdet, mens social trivsel handler om, hvorvidt eleverne oplever, de er en del af skolens fællesskaber og har gode relationer til lærerne og de andre elever. I praksis hænger de to ting ofte sammen¹⁶. Fx er gode sociale relationer til lærerne og de øvrige elever en forudsætning for, at eleverne kan opbygge gode faglige arbejdsfællesskaber i relation til undervisningen.

Vanskeligheder på det ene område kan desuden påvirke elevernes trivsel på det andet. Fx kan faglige vanskeligheder medføre sociale problemer, fx i form af at eleven får en svækket social position i klassen eller har sværere ved at blive taget alvorligt i gruppearbejde. Tilsvarende kan manglende integration i skolens fællesskaber føre til faglige problemer, fordi elevens muligheder for faglig sparring og støtte derved forringes. Fx i form af ringe muligheder for deltagelse i gruppearbejde eller for at deltage i læsegrupper og facebookgrupper, hvor eleverne hjælper hinanden¹⁷. På den vis kan social og faglig trivsel eller mistrivsel blive gensidigt forstærkende.

Den tætte forbindelse mellem faglige og sociale fællesskaber betyder, at det for nogle elever bliver et succeskriterium både at fremstå som en fagligt attraktiv samarbejdspartner og samtidig at være en vellidt kammerat. Det kan føre til en oplevelse af, at de skal performe både fagligt og socialt for at føle, at de hører til. Denne oplevelse af at skulle fremstå positivt i både sociale og faglige sammenhænge kan medvirke til at skabe en kultur, hvor eleverne stiller meget høje krav til sig selv¹⁸.

Litteraturen peger på, at lærerne kan arbejde med at forebygge en sådan kultur ved at arbejde bevidst med både faglig og social integration i undervisningen. Den faglige integration kan lærerne arbejde med ved at indrette undervisningen og fagene på en sådan måde, at eleverne bliver fagligt bidragende og fatter interesse for det faglige indhold. Den sociale integration kan de arbejde med

¹⁴ Hansen et al., 2014.

¹⁵ Lasgaard, 2010.

¹⁶ Lasgaard, 2010; Krane, 2010; Beck & Paulsen, 2011.

¹⁷ Lasgaard, 2010.

¹⁸ Nielsen & Lagermann, 2017.

ved at indrette det sociale liv i klassen og arbejdsformerne på en sådan måde, at eleverne bliver socialt bidragende og kommer til at kere sig om hinanden og deres klasse¹⁹.

3.4 Undervisning og arbejdsformer

Litteraturen peger på, at måden, undervisningen bliver tilrettelagt og gennemført på, er af stor betydning for elevernes trivsel. Når eleverne oplever, at fagene er spændende og engagerende, og når de oplever at kunne leve op til de faglige krav, har det indflydelse på deres velbefindende på skolen. Relationen til læreren og de andre elever er også væsentlig for elevernes trivsel i undervisningen. Hvis eleverne oplever, at de har en nær relation til læreren, og at læreren understøtter en kultur i klassen, hvor der er plads til at begå fejl og stille ”dumme spørgsmål”, så styrker det elevernes trivsel. Lærerne og eleverne er dermed de primære aktører på denne arena, selvom ledelsen har en rammesættende rolle i forhold til at sikre, at lærerne har de rette kompetencer og rammer for at arbejde med undervisning og arbejdsformer på måder, der fremmer trivsel.

3.4.1 Motivation hænger sammen med trivsel

Elevernes oplevelse af motivation og engagement spiller en vigtig rolle for, om de trives, men også for, om de lærer noget. Elever, der ikke oplever motivation, kan have vanskeligere ved at rykke sig fagligt. Tilsvarende kan manglen på motivation påvirke elevernes tilhørsforhold til skolen. I litteraturen om unges trivsel pointeres det derfor, at det er vigtigt at understøtte, at eleverne udvikler et gåpåmod og en lyst til at lære i forhold til skolen. Motivation forstås desuden som noget, der skabes i et samspil med omgivelserne²⁰. Eleverne er således ikke enten motiverede eller umotiverede, når de starter på en gymnasial uddannelse. Motivation må i stedet forstås som noget, der skabes i mødet mellem eleven og skolen og påvirkes af en lang række faktorer – herunder elevens og skolens forventninger til, hvad det vil sige at gå på en gymnasial uddannelse, elevens tidligere skoleerfaringer, læringskulturen på skolen, den konkrete undervisningspraksis og relationerne til andre på skolen. Det betyder også, at motivation kan og vil ændre sig undervejs i den gymnasiale uddannelse i forskellige læringssammenhænge, og at motivation er noget, man kan (og skal) arbejde med pædagogisk.

Oplevelsen af at kunne rykke sig fagligt – og troen på, at man kan rykke sig – spiller desuden en vigtig rolle for, om eleverne engagerer sig og trives i undervisningen. Elever, som har en stærk forventning om, at de kan lære det, som undervisningen sigter mod, vil således være mere motiverede for at engagere sig og yde en indsats. Modsat vil elever med meget lave forventninger ofte afholde sig fra at engagere sig – fordi de frygter, at de ikke vil kunne klare de opgaver, som stilles. *Elevernes mestringsforventninger*, forstået som elevernes tro på at kunne tilegne sig og mestre faget, har på den måde stor betydning for, om eleverne tør og vil give sig i kast med forskellige læringsopgaver²¹. Elever, som har positive mestringsforventninger, har bedre trivsel og oplever større forbundethed til skolen end elever, der har en negativ forventning til deres mestring²². Det er derfor vigtigt både for elevernes trivsel og for deres læring, at lærerne ikke ser elevernes motivation som noget statisk (som eleven enten har eller ikke har), men i stedet aktivt arbejder med at udvikle elevernes motivation for og tilgang til undervisningen.

19 Beck & Paulsen, 2011.

20 Sørensen, Juul, Hutter, & Katznelson, 2013; Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, & Nielsen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Ågård, 2014.

21 Ågård, 2014; Frydenberg, Care, Chan & Freeman, 2009.

22 Frydenberg et al., 2009.

3.4.2 Lærer-elev-relationen har betydning for elevernes trivsel

Relationen til lærerne har en afgørende betydning for, om eleverne trives i undervisningen. Det hænger sammen med, at lærerne er ansvarlige for rammerne for undervisningen og de arbejdsformer, der anvendes der, men det er også, fordi det at have en positiv relation til lærerne og have mulighed for faglig og personlig støtte spiller en central rolle for, om eleverne trives. Flere af de inddragede undersøgelser peger således på en tæt sammenhæng mellem kvaliteten af lærer-elev-relationen og elevernes oplevelse af at trives på skolen²³.

Elever på de gymnasiale uddannelser har generelt et stort fokus på, hvordan læreren opfatter dem, og hvad det betyder for deres relation til læreren, hvis de fx stiller et dumt spørgsmål i timerne. Ågård (2014) peger således på, at *alt, hvad læreren gør, tolkes relationelt af eleverne*²⁴. Elevernes relationer til læreren er derfor noget af det, der har allerstørst betydning for, hvordan eleverne oplever, det er at gå på en gymnasial uddannelse, hvordan de oplever fagene, og om de vælger at arbejde engageret eller ej. Læreren kan derfor påvirke elevernes oplevelse af trivsel i positiv retning ved at udvikle et læringsmiljø, der er præget af tillid og støtte, og som understøtter eleverne i at udvikle hensigtsmæssige tilgange til skolearbejdet. Mange elever sætter desuden pris på at kunne tale med læreren om både faglige og personlige problemer. Det at have en positiv relation til læreren og opleve, at læreren er en, man kan gå til med problemer, kan således være med til at gøre eleverne trygge i undervisningen og understøtte, at de tør udfolde og udfordre sig selv mere²⁵.

3.4.3 Klasserumskulturen har betydning for elevernes trivsel

En af de ting, der kan udfordre eleverne trivsel på en gymnasial uddannelse, er, hvis kulturen og klimaet i klassen i for høj grad præges af konkurrence og sammenligning mellem eleverne i forhold til at præstere godt²⁶. Både den betydning, karakterer tillægges mere bredt i uddannelsessystemet, og de evaluerings- og arbejdsformer, lærerne bruger, har betydning for, hvilken kultur der præger undervisningen.

Gymnasiet har altid været en eksamensskole. Flere af de inddragede undersøgelser peger imidlertid på, at et stigende fokus hos eleverne på at præstere godt fagligt og få gode karakterer kan være med til at skabe en uhensigtsmæssig kultur i undervisningsrummet, og at det kan præge elevernes trivsel negativt²⁷. Karaktererne fra gymnasiet opleves af mange elever som afgørende både for deres fremtid, men også for, hvordan de oplever sig selv og deres personlige værdi. Det kan skabe en kultur, hvor eleverne konkurrerer om at få taletid og om at blive bemærket som engageret og flittig, og hvor eleverne kontinuerligt vurderer sig selv i forhold til, hvordan de klarer sig fagligt sammenlignet med andre. Det kan få nogle elever til at holde sig tilbage fra at deltage i undervisningen af frygt for at tage sig dårligt ud i lærernes og de andre elevers øjne, men det kan også skabe skolerelateret stress hos nogle elever, hvor eleverne oplever, at de ikke kan slå til og ikke kan leve op til skolens krav. Pres i forhold til at kunne præstere i skolen hænger ikke nødvendigvis sammen med de karakterer, eleverne rent faktisk får. De elever, der får de højeste karakterer, kan netop opleve et stort pres – fordi det betyder meget for deres egen selvopfattelse at klare sig godt i skolen²⁸.

²³ Ågård, 2014; Krane, 2017; Nielsen & Lagermann, 2017.

²⁴ Ågård, 2014.

²⁵ Krane, 2017; Knoop et al., 2017.

²⁶ Lykke & Søndergaard, 2014; Lagerman & Nielsen, 2017; Låftmann, Almquist, & Östberg, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Hutters & Murning, 2013.

²⁷ Lykke & Søndergaard, 2014; Lagerman & Nielsen, 2017; Låftmann et al., 2013; Hutters & Murning, 2013; Pless et al., 2015.

²⁸ Låftmann et al., 2013.

Et stort fokus på at præstere og skille sig ud kan også udfordre en god lærer-elev-relation. Læreren har i gymnasiet en dobbeltrolle som henholdsvis bedømmer (det vil sige en, der giver karakterer) og underviser og støtte i en læreproces. Det kan være vanskeligt i praksis at adskille disse to roller, og i gymnasiet i dag er der en tendens til, at mange elever ser deres lærer fortrinsvis som bedømmer²⁹. For den enkelte elev kan det skabe en oplevelse af pres. Både fordi oplevelsen af altid at blive bedømt er et pres i sig selv, og fordi det kan forhindre eleverne i at tale med læreren om eventuelle faglige udfordringer, de har, at de mistrives socialt i klassen, er bagud med afleveringer etc. Tilsvarende kan et meget konkurrencepræget miljø i klassen påvirke elevernes indbyrdes relationer. Eleverne kan eksempelvis få svært ved at samarbejde i gruppearbejde og andre faglige fællesskaber, hvis der er et for stort fokus på at skille sig ud og overgå hinanden fagligt³⁰. I forlængelse heraf er anbefalingen flere steder i litteraturen at have fokus på lærerens rolle i forhold til at skabe samlende fællesskaber og en god faglig kultur i klassen.

Samlende fællesskaber kan være undervisningsfællesskaber, der forsøger at samle eleverne via en undervisningsform, hvor eleverne kan lære af hinanden, og hvor alle elever får mulighed for at kunne bidrage med noget³¹. Her peger litteraturen på, at læreren kan understøtte en samarbejdende kultur ved at tillade fælles afleveringer eller gennem arbejde med vidensdelingsplatforme³².

I forhold til at arbejde med en *god faglig kultur* peger litteraturen på, at læreren med fordel kan give mere plads til formativ feedback og nedtone fokus på bedømmelse og karakterer i undervisningen. Formativ feedback drejer sig om at give feedback, der er en hjælp til, at eleven fremadrettet kan rykke sig, frem for at give bagudrettet bedømmelse. Hvis læreren arbejder med formativ feedback, kan det understøtte elevernes sociale og faglige trivsel, fordi det kan mindske elevernes oplevelse af præstationspres og konkurrence og sammenligning med hinanden, samtidig med at formativ feedback hjælper eleverne til, hvordan de skal arbejde videre, lære nyt og blive bedre³³.

3.5 Faglig og social støtte og ressourcer

En tredje væsentlig arena med betydning for elevernes trivsel består i den støtte og de ressourcer, skolen stiller til rådighed for eleverne. Eleverne kan også have behov for støtte til lektier, håndtering af konflikter, psykiske vanskeligheder eller ensomhed. Uanset hvilke udfordringer eleverne står med, har det betydning for deres trivsel, at de kan få støtte til at komme igennem det, som er svært for dem³⁴. De primære aktører på denne arena er lærere, gennemførelsesvejledere og øvrige resourcepersoner på skolen, såsom elevcoaches eller eventuelt psykologer.

3.5.1 Behov for støtte til at planlægge og prioritere i hverdagen

En af de store udfordringer for elever på en gymnasial uddannelse i dag er rent praktisk at planlægge deres hverdag med de opgaver og aktiviteter, den indebærer. Ud over det rent praktiske er der dog også et mentalt aspekt, som er forbundet med evnen til at kunne prioritere og balancere

29 Nielsen & Lagermann, 2017.

30 Hutter & Murning, 2013; Murning, 2013; Lykke & Søndergaard, 2014; Ottosen et al., 2014.

31 Lykke & Søndergaard, 2014; Hutter & Murning, 2013; Nielsen & Lagermann, 2017; Knoop et al., 2017; Beck & Paulsen, 2011.

32 Hutter & Murning, 2013.

33 EVA, 2016.

34 Frydenberg, Eacott, & Clark, 2008.

de mange krav og forventninger³⁵. Det kræver, at eleverne lærer sig nogle strategier, hvor de forholder sig til, hvad der er vigtigt for dem at prioritere, da de sjældent kan få tid til alt det, de gerne vil. Mentalt kan det at præstere godt i uddannelsessystemet fylde meget for de unge. Litteraturen peger på, at for nogle unge kan det være trivselsfremmende, hvis eleverne også lader andre ting få plads i deres liv end kun uddannelse. Det kan være sport eller venner, hvor de oplever alternativer til det pres eller stress, de kan opleve i skolen³⁶. Et andet forhold, der kan have betydning, er mængden og koordineringen af skriftlige opgaver og lektier. Et for stort opgavepres kan gøre det svært for eleverne at indfri skolens krav og samtidig også medvirke til at skabe en grobund for stress³⁷.

3.5.2 Lærerne er centrale ressourcepersoner i forhold til elevernes trivsel

En væsentlig pointe i litteraturen er, at adgangen til understøttende ressourcer og støtte er vigtig, både i forhold til at opdage elever med trivselsproblemer i tide og i forhold til at hjælpe elever, der mistrives. Især lærerne har i litteraturen en væsentlig rolle som de ressourcepersoner, der kan gøre en forskel, når det gælder elevernes trivsel. Det kan være rent praktisk i forhold til at hjælpe, vejlede og være lydhør over for elever, der har svært ved at håndtere mængden af lektier og afleveringer. Derudover er lærerne også de professionelle, der socialt, fagligt og personligt oftest er tættest på eleverne og derfor har mulighed for at spore, hvis der er problemer i klassen, eller hvis en elev ændrer adfærd. De elever, der er i fare for at mistrives, kan også være dem, der har vanskeligst ved at række ud efter støtte på skolen³⁸. Derfor er det vigtigt med en lærer, der kender eleverne, kan spotte tegn på mistrivsel og enten sende eleverne videre til en vejleder eller selv være med til at udpege alternative veje, når eleverne er gået i stå.

3.6 Arbejdet med trivsel kræver en indsats på hele skolen

Når skolen skal arbejde med tiltag, der fremmer elevtrivsel, er der behov for indsatser, som involverer hele skolen, og som er sammenhængende og har en fælles retning. Det peger litteraturen på³⁹. De indsatser, der udrulles på én arena, skal derfor spille sammen med indsatserne på de andre arenaer, for de forskellige dele hænger sammen og tilsammen er med til at skabe skolens læringsmiljø. Indsatserne skal desuden være tilpasset den enkelte skole og elevmålgruppe, da der kan være forskel på, hvilke lokale forhold der har indflydelse på læringsmiljøet og elevernes trivsel⁴⁰. Den organisatoriske ramme og tilgang til opgaven er derfor afgørende. Ledelsen har en opgave i at sammentænke, hvordan de fysiske og æstetiske rammer så vidt muligt spiller sammen med de tiltag, skolen arbejder med for at fremme det sociale og faglige læringsmiljø.

35 Nielsen & Lagermann, 2017.

36 Nielsen & Lagermann, 2017.

37 Nielsen & Lagermann, 2017.

38 Lasgaard, 2010.

39 Niclasen, Lund, & Obel, 2016; Nielsen & Meilstrup, 2009.

40 Niclasen et al., 2016; Nielsen & Meilstrup, 2009.

4 Fællesskaber på skolen

I dette kapitel er der fokus på, hvordan de seks skoler konkret arbejder med at styrke den enkelte skoles fællesskaber som led i deres arbejde med at skabe et skole- og læringsmiljø, hvor alle elever trives fagligt og socialt. Vi udfolder, hvorfor fællesskabet bliver opfattet som centralt, og hvilke elementer der står tilbage som særligt betydningsfulde i forhold til skolens fællesskaber. Interviewene peger på, at især tre ting har betydning for, om der etableres inkluderende fællesskaber for alle elever. For det første har den første tid på skolen stor betydning for, om eleverne får et godt tilhørsforhold til især klassen. For det andet har skolens arbejde med at skabe rummelige fællesskaber stor betydning for elevernes adgang til fællesskabet. Og for det tredje er det vigtigt at se på betydningen af de fysiske rammer i forhold til at understøtte forskellige typer fællesskaber på skolen.

4.1 Opstarten på en gymnasial uddannelse er vigtig, men ofte svær

Opstarten på en gymnasial uddannelse bliver fremhævet som vigtig af både elever, lærere, og ledere. Det er her, eleverne introduceres til mange af fællesskaberne på skolen, og alle seks skoler har forskellige typer af introducerende aktiviteter, som skal ryste eleverne sammen og få dem til at føle sig som en del af både de faglige og de sociale fællesskaber. Elevinterviewene viser, at den første tid bliver oplevet som svær for mange af eleverne, og den ekstra støtte, som skolerne stiller til rådighed, er vigtig. Særligt de elever, der oplever sig selv som generte, fremhæver, at det har en betydning for dem, at skolen støtter op om, at de bliver en del af fællesskabet. Eleverne fremhæver særligt de indsatser, som retter sig mod, at de får opbygget et godt tilhørsforhold til deres stamklasse. Flere af skolerne gør i den forbindelse brug af metoder, som stilles til rådighed af Mary Fonden, og som blandt andet består i, at eleverne får en fast makker, som de sidder ved siden af, og som de har ansvar for at kontakte, hvis makkeren ikke kommer i skole. I nedenstående citat fortæller en elev, hvordan en makkerskabsordning var med til at få hende til at blive en del af klassefællesskabet.



Jeg kom ikke i skole på anden dag, fordi jeg ikke havde lyst. Og så skrev min makker til mig. Jeg anede ikke, hvem hun var. Men så begyndte vi at skrive lidt sammen. To uger efter havde jeg fødselsdag, og så tog de alle imod mig og sagde, at jeg skulle holde en fest. Og så holdt jeg en fest i min have. Og så begyndte vi også at lave noget i frikvartererne, så man ikke bare sad med sin egen computer. Og så blev vi lidt veninder. Og så kom de andre ligesom med, for de kendte også hende, og så blev jeg ligesom en del af det.

Elev

Det er et stærkt perspektiv blandt eleverne, at de understøttende tiltag, skolerne har, såsom makkerskabsgrupper og faste pladser, er vigtige for eleverne i den første tid.

4.1.1 Klassens første tid sammen opleves som turbulent

I de første måneder af den gymnasiale uddannelse spiller det at opbygge relationer og finde sig en plads i fællesskabet en stor rolle for eleverne. Eleverne oplever, at det er i klassen, de skal opbygge de relationer, der bliver bærende for de næste år på skolen, og derfor er det vigtigt for eleverne at komme i klasse med nogle, som de har noget til fælles med.

Samtidig med at eleverne i starten har travlt med at finde sig til rette socialt i klassen, bliver denne tid også ofte beskrevet som en turbulent periode for klassefællesskabet med mange udskiftninger. En elev fortæller:



Og der var helt vildt meget bytten rundt i starten. Nogle flyttede, fordi de ikke kunne lide at være derinde [i klassen]. Det var også det, jeg tænkte: ”Puha, her skal jeg væk fra.” Men det var godt, at jeg ikke gjorde det. For det var bare, fordi det var lidt overvældende. Og det store antal drenge, som også kender hinanden. Så der var meget udskiftning i starten. Men de er jo ikke så slemme, når man først lige lærer dem at kende.

Elev

Citatet illustrerer, hvordan det fællesskab, eleverne orienterer sig mod, ikke har fundet sin form endnu, og hvordan det i sig selv skaber uro blandt eleverne i klassen. Blandt de interviewede elever er der desuden flere, der fortæller, at de selv eller andre har skiftet skole i løbet af de første par måneder, enten fordi de havde et ønske om at gå på en anden skole fra starten, eller fordi de oplevede ikke at passe ind på skolen. Fx fortæller en elev, at hun skiftede gymnasium, fordi hun ikke kunne finde nogen at være sammen med i sin klasse, ligesom en medvirkende årsag var, at hun gerne ville gå på et gymnasium, hvor der var større etnisk diversitet, så hun ikke skilte sig så meget ud.

Lærerne fortæller, at det er i 1. g, at det største arbejde med trivsel foregår. Eleverne er i starten meget nervøse og usikre på, hvad det vil sige at gå på en gymnasial uddannelse, og samtidig optagede af at finde deres pladser i klassefællesskabet. Alt dette påvirker undervisningsmiljøet, og ofte er de nye klasser mere urolige end de ældre årgange. Flere lærere oplever, at eleverne på første årsgang kommer for sent, går på toilettet i timerne og i det hele taget har brug for støtte til at fokusere på det faglige indhold i undervisningen. Lærerne bruger derfor i starten meget tid på at få etableret en god klasserumskultur, fx ved at etablere klasseregler eller ved at rammesætte adfærdsformer og god tone i undervisningen. På nogle af skolerne er elevcoaches⁴¹ og studievejledere også involveret i arbejdet med at etablere en god klasserumskultur og opstille klasseregler i 1. g-klasserne. Det er nedenstående citat et eksempel på:



Helt konkret formulerede vi nogle aftaler. Vi satte nogle navne på, hvem der gjorde hvad, og reflekterede over, hvad folk selv kunne bidrage med. Det gør vi rigtig meget med 1. g'erne. De er enormt udisciplinerede og vælter rundt. Når man så kommer op i 3. g, så er der styr på det.

Elevcoach

Fra ledelsens side bliver der peget på de samme problematikker, som lærerne peger på, men her er fokus mere rettet på, hvordan man ledelsesmæssigt kan støtte op om overgangen fra grundskole til en gymnasial uddannelse. Som et opmærksomhedspunkt kan her nævnes, at det nye grundforløb, som er indført som et led i den nye gymnasireform, kan gøre opstarten på elevernes tid på en gymnasial uddannelse mere turbulent, blandt andet fordi eleverne skal starte i nye klasser ad to

41 En elevcoach er en medarbejder, der udelukkende arbejder med elevtrivsel. Den uddannelsesmæssige baggrund kan være forskellig.

omgange, og det stiller nye krav til skolernes indsatser. De elever, der har deltaget i denne undersøgelse, har ikke oplevet at gå på det nye grundforløb, men lederne på flere af skolerne nævner, at det skaber nogle nye opmærksomhedspunkter i deres arbejde med elevtrivsel.

Eksempler på greb til at arbejde med relationer og fællesskab i introforløbet

Netverk

Flere af skolerne gør brug af Mary Fondens metoder til at opbygge netværk gennem makkerskaber og lærerredskaber med det mål at skabe en god klassekultur. Gennem materialet sættes der fokus på tematikker som ensomhed og perfektionskultur. Endnu et princip fra Netverk er at inddele eleverne i makkerpar ved skolestart. Som makkerpar sidder man ved siden af hinanden, arbejder sammen og har en opmærksomhed på hinanden. Formålet er at etablere en kontakt til andre i klassen, så eleverne ikke føler sig alene i starten.

Læs mere om Mary Fondens metoder på: <https://www.projektnetwerk.dk/>.

Elevambassadører

På Københavns åbne Gymnasium byder elevambassadører de nye elever velkommen og hjælper dem med at finde sig til rette. Ambassadørerne er med til introaktiviteterne og sørger for, at ingen af de nye elever går alene omkring. Gruppen arrangerer årsfesten, og mange af ambassadørerne tager med på introturene.

4.2 Fællesskaber med plads til at være sig selv

Rummelighed og plads til hinandens forskelligheder er noget, der optager eleverne. Eleverne på tværs af skolerne lægger stor vægt på, at der skal være plads til at være sig selv i skolens fællesskaber, fx ved at gå klædt, som man vil, ved at drikke/ikke drikke alkohol og i det hele taget ved at kunne være, som man er, uden at blive mobbet eller på anden måde ekskluderet. På nogle skoler fremhæver lærere og ledere også rummelighed som et vigtigt element i skolens værdisæt. Nogle af de konkrete udfordringer, som både elever, lærere og ledelse tager op, er alkoholkulturen på skolen. Mobning er også et tema, der er blevet aktualiseret gennem sager om digital billeddeling. De to temaer bliver udfoldet i de følgende afsnit.

4.2.1 De gymnasiale uddannelsers fest- og alkoholkultur kan virke ekskluderende for nogle unge

Flere elever lægger vægt på, at fester og alkohol hører sammen med forestillingen om at gå i gymnasiet. Samtidig fremgår det fra både et elev-, et lærer- og et ledelsesperspektiv, at der er ved at ske et skift i kulturen, fordi en del af eleverne ikke drikker alkohol og foretrækker samvær og fester uden alkohol, eller hvor alkohol spiller en mindre rolle.

Nogle elever fortæller, hvordan der i deres klasser bliver gjort en del for at finde plads til alle. Særligt i klasser, hvor en større del af eleverne ikke drikker, udvikler der sig en accept af og rummelighed over for elever, der ikke drikker. I en idrætsklasse fortæller eleverne fx, at de er vant til, at folk

siger fra til fester, fordi de skal spille kamp i weekenden. Alle i klassen kender til at prioritere deres sport højere end fester. I en anden klasse, hvor en del af eleverne af religiøse årsager ikke drikker, fortæller en pige, at de på studentervognen har lavet en plan for, hvornår der bliver drukket:



De [klassekammeraterne] respekterer det rigtig meget faktisk. Også når vi skal op på studentervognen. Der har vi i hvert fald aftalt, hvornår man må drikke, og hvornår man ikke må drikke, i forhold til, hvem vi skal hjem til. Man føler, at man bliver accepteret, og det er jo meget rart. Det tror jeg også, er en af grundene til, at jeg også blev her på skolen.

Elev

Fest- og alkoholkulturen kan dog nogle steder medføre, at nogle elever føler sig ekskluderede, hvis de ikke har lyst til at drikke. Denne opfattelse kommer til udtryk i nedenstående citat, hvor en elev forklarer, at han synes, det er svært at få venner, hvis man ikke har lyst til at drikke ret meget alkohol.



Hvis du skal have nogle venner, så skal du over og drikke bajere i parken. Og alkoholkulturen er bare usund, synes jeg. Jeg synes ikke, at man skal bestemme, hvor meget man skal gøre det, det skal stadig være frit. Men at man også tilbyder et alternativt. Jeg kan godt se hyggen i at drikke bajere. Men det osrer bare af ligegyldighed, når det eneste du kan lave med folk, det er at gå ned og drikke dig stiv. Det er fandeme mærkeligt.

Elev

Eleven, der udtaler sig i ovenstående citat, efterlyser, at der er nogle alternative fællesskaber på skolen for dem, der ikke bryder sig om at drikke alkohol. Det synes han ikke, der er på den skole, han går på, men på flere af skolerne er behovet for alkoholfrie fællesskaber noget, ledelse og lærere er opmærksomme på. Fx går ledelsen nogle steder ind i arbejdet med, hvordan hytteture og skolefester bliver rammesat, i samarbejde med elevrådet og festudvalget. Flere steder er der også nogle adfærdsregler på skolen, der har fokus på at begrænse alkoholindtag, euforiserende stoffer og rygning.

I nedenstående citat fortæller en elevrådsformand, at hendes primære motivation for at melde sig ind i elevrådet var, at hun kunne være med til at påvirke, at der kom flere aktiviteter på skolen, som man kunne være en del af uden at drikke alkohol:



Der var mange fester, og det var svært at komme ind socialt herude uden at deltage i festerne. Så det var det med at lave andre ting og få andre muligheder i fritiden, der motiverede mig til at melde mig til elevrådet.

Elevrådsformand

Elevrådsformanden, der udtaler sig i ovenstående citat, har fået opbakning fra skolens ledelse til at oprette fællesskaber, hvor alkoholindtag ikke indgår. Fx en madklub. Flere af de interviewede elever fra samme skole udtrykker, at det er med til at styrke deres oplevelse af at trives, at disse alternative fællesskaber nu findes på skolen. Ikke nødvendigvis fordi eleverne ikke har lyst til at deltage i alkoholkulturen, men de vil gerne kunne vælge det til eller fra, og det giver de alternative fællesskaber en mulighed for.

4.2.2 Mobning fylder, men er svært at få fat om

De interviewede elever er generelt ikke vant til at forbinde begrebet mobning med at gå på en gymnasial uddannelse, men interviewene viser, at selvom eleverne ikke selv kalder det mobning, så finder der ekskluderende handlinger sted. Eleverne bruger ord som "hård tone" eller "drilleri" til at beskrive nogle af de ekskluderende handlinger, der kan finde sted på skolen. Denne pointe illustreres i følgende interviewuddrag:



Vi havde en dreng, der gik ud, fordi han var meget religiøs, og der var blevet lavet en joke, hvor nogle fra klassen kaldte ham Ali, selvom han hed Ahmed. Men det var ikke så meget mobning, men mere en misforståelse, for det var kun for sjov. Og så stoppede han med at komme i skole. [...] Efterfølgende skrev han alt muligt på Facebook om, at vores skole var en rigtig lorteskole.

Elev

Citatet viser, at selvom eleverne ikke forbinder begrebet mobning med en gymnasial uddannelse, kan deres drilleri have samme konsekvenser som mobning, når det medfører, at en elev går ud af klassen.

Lederne fortæller flere steder, at de ser det som deres ansvar, at der er en mobbefri kultur. Samtidig anerkender de, at det i praksis er svært at gøre noget ved. Mobning foregår i det skjulte, og måske endda digitalt, og derfor er det svært at opfange. Lærerne giver udtryk for den samme problematik. De fortæller, at de reagerer, hvis de opdager, at der foregår noget blandt eleverne, der påvirker undervisningen negativt, men ofte opdager de ikke, hvad der sker. Det er forskelligt, hvordan lærerne ser deres rolle i forhold til mobning. Nogle lærere ser det som en del af deres opgave som lærer at holde øje med, om der foregår mobning i klassen, mens andre giver udtryk for, at det rækker ud over deres opgave som lærer.

Med de verserende sager om digital billeddeling er mobning blevet aktualiseret og har fået større opmærksomhed på skolerne. Ledelserne oplever, at de har et ansvar for at være med til at skabe en bedre digital kultur blandt eleverne, og flere steder forsøger både lærere og ressourcepersoner⁴² at tage emnet op og diskutere det med eleverne. Flere skoler fortæller, at de har haft episoder med digital mobning eller billeddeling uden samtykke, og på en af skolerne har der været en større sag med mange involverede elever. Ledelse, lærere og ressourcepersoner fortæller, at en del af eleverne mangler viden om digital mobning, og at de heller ikke ved nok om, hvad der er lovligt og ulovligt på nettet, ligesom de ikke reflekterer nok over de etiske aspekter og konsekvenserne af billeddelingen.

42 Vejledere, coaches og andre personer med jobfunktioner til fremme af elevtrivsel er i rapporten benævnt ressourcepersoner.

Eksempler på greb til at arbejde med opbygning af en rummelig kultur

Fokus på digital mobning

På Københavns åbne Gymnasium har elevcoachen gennemført workshops om digitale grænser i samarbejde med Sex og Samfund. Gladsaxe gymnasium har gjort noget lignende og kørt et forløb med samtlige 1. g-klasser om respektfuld brug af sociale medier. Dialogen med eleverne om digital mobning kan foregå som en del af fagene og undervisningen, men kan også være et særskilt ikke-fagligt tema. På begge skoler har de også haft foredrag eller oplæg om emnet.

Dialog om rummelige fællesskaber

På flere af skolerne samarbejder ledelse og elevråd om at skabe en rummelig kultur, hvor alle elever kan være med i fællesskaberne – både i og uden for undervisningen. Blandt andet fremhæver eleverne en rollespilsklub, en madklub, en dramaklub og bankoaftener som fællesskaber, man kan deltage i, hvis man ikke drikker alkohol.

4.3 De fysiske rammers betydning for elevernes oplevelse af fællesskab

De fysiske rammer kan være med til at understøtte den måde, skolerne arbejder med at styrke elevernes fællesskaber på. Det kan gøres på flere måder. Én måde er at lægge vægt på, hvordan de fysiske rammer støtter op om klassen som det trygge fællesskab, fx ved at prioritere, at eleverne har faste klasselokaler, og at disse klasselokaler støtter op om en tryk og inkluderende klasserums-kultur. En anden måde er at tænke skolens fysiske rammer sammen med elevernes muligheder for at knytte fællesskaber på tværs af klasser.

4.3.1 Et fast klasselokale kan understøtte et trygt fællesskab i 1. g eller 1. hf

Eleverne lægger vægt på klassen som det vigtigste fællesskab på skolen i forhold til at trives. De fortæller, at det er vigtigt for dem at gå i en klasse, hvor man har nogle, man kan snakke med i pauserne, hvor man er tryk ved at sige noget i timerne, og også gerne, hvor man kan lave ting sammen i fritiden. Prioriteringen af et fast klasselokale er særligt godt for de elever, der primært er orienterede mod deres egen klasse og oplever, at de har gode relationer i klassen. Det giver dem et tilhørssted. Det er forskelligt på tværs af skolerne, hvorvidt klasserne har faste stamlokaler, men typisk er der en del bevægelse rundt fra time til time. Det kan ifølge nogle lærere og ressourcepersoner medføre, at eleverne mangler et sted at være sammen med deres klassekammerater i frikvarterne. En coach på en skole, hvor de ikke har faste klasselokaler, illustrerer denne pointe i nedenstående citat:



Der var en elev, der sagde til mig i går: ”Vi har ikke noget sted, hvor vi kan være. Vi går fra lokale til lokale. I frikvarterne, der går nogle i kantinen, nogle går i loungen, og nogle går i Lidl.” [...] De er hele tiden i en transithal.

Elevcoach

Faste klasselokaler kan skabe et samlingspunkt for fællesskabet i klassen. Nogle lærere fortæller, at der kan være både pædagogiske og didaktiske fordele ved, at klasserne har hvert deres klasselokale. Når der er faste klasselokaler, får lærerne mulighed for at indrette lokalerne på en måde, der støtter op om deres fag og den pædagogik, de bruger, fx med faste siddepladser eller særlige bordopstillinger, der rammesætter undervisningens fokus og faglige mål. Det er særligt i 1. g-klasser, at nogle af skolerne prioriterer faste klasselokaler til eleverne, da det er i denne periode, at eleverne har mest brug for en tryk base.

4.3.2 Aktiv brug af fællesfaciliteter styrker relationerne på tværs af klasser

Eleverne får mulighed for at føle sig som en del af et større fællesskab, når skolen prioriterer at have fysiske rum, der støtter op om fællesskaber på tværs af klasser. Det kan eksempelvis være lokaler, hvor eleverne kan lave lektier sammen, lave sociale aktiviteter sammen såsom at spille bordfodbold eller spise sammen på tværs af klasser. Sådanne rum tiltaler både de meget udadvendte elever og de elever, som føler sig ensomme i deres egen klasse. For de ensomme elever er det vigtigt, at de har muligheden for at knytte relationer til andre end klassekammeraterne.

I de eksempler, hvor skolerne gør aktivt brug af de fysiske rammer til at understøtte fællesskaber på tværs af klasser, er det tydeligt, at ledelsen tænker skolens værdigrundlag og pædagogiske tilgang tæt sammen med dette arbejde, fx i forhold til mangfoldighed og plads til alle. Oplagt i den forbindelse er elevrådets rolle. Elevrådsrepræsentanterne lægger flere steder stor vægt på skolens fysiske rammer og elevrådets mulighed for at få indflydelse på skolens indretning. For dem er det et vigtigt element i skolens arbejde med elevtrivsel, at elevrådet bliver inddraget i sådanne beslutninger. Som vi vil komme ind på i kapitel 7, er elevtrivsel et emne, der kun bliver berørt i mindre grad i elevrådene, men lige nøjagtig i forhold til det fysiske miljø har elevrådene flere steder involveret sig og sat deres præg. Som citatet nedenfor antyder, er det vigtigt for elevrådene at blive involveret i skolernes indretning af de fysiske rammer, fordi det giver dem en oplevelse af at have indflydelse:



Og så kan jeg få en masse indflydelse. Fx har vi fået nye møbler, og vi er i gang med et nyt pantsystem. Der sker meget med hjælp fra hele elevrådet.

Elevrådsrepræsentant

Der er forskel på skolernes vilkår for at skabe fællesskaber på tværs. Vilkårene hænger sammen med beliggenhed, størrelse af skolen og ikke mindst økonomi. En vigtig pointe i denne sammenhæng er, at store og små skoler har forskellige muligheder og udfordringer i forhold til at skabe fællesskaber på tværs af klasser. De store skoler har måske mere plads til at indrette forskellige rum og typer af fællesarealer, men antallet af elever og størrelsen af skolen kan samtidig gøre det mere utrygt for de generte og tilbageholdende elever at færdes der. På en af de større skoler har nogle af eleverne en opfattelse af, at de kun kan opholde sig på nogle af fællesarealerne, hvis de er populære nok, mens andre elever på samme skole opfatter fællesarealerne som tilgængelige og som steder, de kan gå hen alt efter humør eller formål. De mindre skoler har ikke nødvendigvis så meget plads og så mange fællesarealer, men til gengæld kan de gøre brug af omkringliggende faciliteter og nyde godt af, at mange elever også føler sig trygge i de lidt mindre fællesskaber, hvor alle kender hinanden. En leder fortæller i nedenstående citat, at man gør udstrakt brug af de faciliteter, der ligger omkring skolen, for at styrke fællesskaberne på tværs af klasser.



Vi har en foreningskoordinator, og vi har også et studenterhus. Foreningskoordinatoren skal hjælpe dem med vedtægter, booking af lokaler etc. Så han koordinerer fritidslivet. Derudover har vi studiekredse inden for forskellige emner. Fx billedkunst, musik og teater. Det er noget, vi prioriterer. Det er efter skoletid og frivilligt.

Leder

Ifølge både lederen og eleverne på denne skole styrker det elevtrivslen, at der er gode muligheder for at deltage i forskellige aktiviteter på tværs af klasser. Ifølge eleverne styrker det oplevelsen af at tilhøre et rummeligt fællesskab, fordi der er mulighed for at deltage i en aktivitet, næsten uanset hvilke interesser man har. Samtidig er skolen så lille, at eleverne oplever det som trygt at melde sig til fritidsaktiviteter på tværs af klasser, idet de fleste elever kender hinanden af navn og ansigt, selvom de ikke går i klasse sammen.

Eksempler på greb til at fremme skolens fællesskaber gennem det fysiske miljø

Faste klasser til første årgang

En del af skolerne bruger skolens fysiske faciliteter til at støtte op om at skabe en god og tryk start i klasserne. Fx ved at lade 1. g'erne have faste klasselokaler og opstille borde og stole i øer, så eleverne arbejder i små, faste grupper. Denne løsning virker ved at skabe trykghed, idet eleverne ved, hvem de skal sidde ved siden af og arbejde sammen med.

Fællesskaber på tværs

Københavns åbne Gymnasium er en stor skole, som både har flere store fællesarealer og har det som høj prioritet at lave arrangementer på tværs af klasser. Det betyder, at eleverne både kan vælge at opholde sig mange forskellige steder i pauser eller under gruppearbejde og kan deltage i en række aktiviteter på tværs af klasser. På den måde kan eleverne få adgang til et bredere netværk end deres egen klasse.

Fritidsaktiviteter efter skoletid

Hf i Nørre Nissum er en mindre skole, der bakker op om, at eleverne kan have en bred vifte af fritidstilbud efter skole. Eleverne kan gå til en lang række af aktiviteter, såsom musik, svømning, boksning og teater.

4.3.3 Opmærksomhedspunkter i skolernes arbejde med fællesskaber

Samlet set peger ovenstående på en række opmærksomhedspunkter, som man som skole med fordel kan have for øje i arbejdet med skolens sociale og faglige fællesskaber.

Hav fokus på opstart og overgange

Skolernes erfaringer peger på, at det er særligt vigtigt at være opmærksom på at understøtte fællesskaber og relationsdannelse ved opstart og overgange på de gymnasiale uddannelser. På de treårige gymnasiale uddannelser er det særligt i forbindelse med opstarten på grundforløbet og ved overgangen til studieretningsklasser. På hf er det vigtigt ved opstarten på 1. hf, og når eleverne starter i en ny klasse efter at have valgt fagpakke. I disse overgangsfaser er eleverne optagede af at

finde sig til rette i deres nye hverdag, og både socialt, fagligt og personligt kan eleverne derfor blive ekstra sårbare i forhold til fx ændringer i skema eller struktur.

Vær opmærksom på, om skolens fællesskaber er ekskluderende eller rummelige

Elevinterviewene viser, at det er vigtigt for elevernes trivsel, at skolens fællesskaber er rummelige. Vær opmærksom på, at nogle af de store fællesskaber, som findes på skolen, kan virke ekskluderende for nogle elever. Denne eksklusion kan være forholdsvis usynlig, så derfor kan der ligge en vigtig opgave i dels at sætte fokus på, om der er behov for at understøtte alternative, mindre fællesskaber, dels at undersøge, om der foregår ekskluderende handlinger i elevernes digitale fællesskaber. Et særligt opmærksomhedspunkt, som elevinterviewene peger på, i forhold til de fysiske fællesskaber er gymnasiernes alkoholkultur. Der vil ofte være elever, der ikke ønsker at drikke alkohol af forskellige årsager, men det kan være svært at sige højt i større forsamlinger. Som ledelse kan man være med til at rammesætte, hvordan fx hytteture og skolefester bliver arrangeret, fx i samarbejde med elevrådet, og man kan være med til at understøtte elevforslag om alternative fællesskaber, hvor alkohol ikke indgår. I forbindelse med de digitale fællesskaber kan man som ledelse understøtte elevernes forståelse af, hvad der kan virke ekskluderende eller ubehageligt for andre, ved at arbejde med digital dannelse eller en antimobbestrategi som et indsatsområde. Derudover kan man som lærer være opmærksom på at tale med eleverne om, hvad der foregår i de digitale fora, når man holder kontaktlærersamtaler.

Hav fokus på det fysiske miljøes betydning for både store og små fællesskaber

Elevinterviewene viser, at mange elever vægter både de små og de store fællesskaber højt. De vil gerne både have en klasse, de føler sig trygge i, og have adgang til flere fællesskaber på tværs. Det er derfor vigtigt, at man som skole holder sig for øje at arbejde med det fysiske miljø i forhold til begge typer af fællesskaber. Nogle elever kan føle sig udelukket af skolens fællesskaber, hvis skolens fysiske rammer kun tilgodeser klassefællesskabet eller fællesskaber på tværs af klasser. Man kan støtte op om fællesskaber på tværs af klasser ved at bakke op om sociale fritidsaktiviteter, som eleverne kan deltage i, i tilknytning til skolen. Faste klasselokaler for første årgang kan give eleverne en tryk base for klassefællesskabet.

5 Undervisning og arbejdsformer

Dette kapitel stiller skarpt på elevtrivsel inden for den arena, der handler om undervisning og arbejdsformer og har særligt fokus på lærerens rolle. Kapitlet handler om, hvordan klasserumskulturen, lærer-elev-relationen, undervisningen og arbejdsformerne har indflydelse på, hvordan eleverne trives i deres gymnasiale uddannelse. Kapitlet handler på den måde om de rammer, som læreren skaber i klasserummet i form af tilrettelæggelse af undervisningen og valg af arbejdsformer, og hvordan disse rammer har indflydelse på elevernes trivsel.

Interviewene peger på, at der især er tre forhold, som er med til at skabe god trivsel i undervisningen. For det første er klasserumskulturen vigtig. Klasserumskulturen er vigtig for elevernes indbyrdes relationer, som har stor indflydelse på, hvorvidt de trives i undervisningen. Læreren har i den forbindelse en vigtig rolle som facilitator af en god samarbejdskultur, hvor både sociale, faglige og personlige hensyn spiller ind. For det andet er en tæt lærer-elev-relation med til at skabe tryghed i undervisningen og dermed god trivsel for eleverne. For det tredje er det afgørende, at eleverne kan forholde sig til det faglige indhold i undervisningen, at det faglige indhold er tilpasset deres niveau, og at de oplever en form for medinddragelse i tilrettelæggelsen af undervisningen. I den forbindelse spiller lærerens arbejde med feedback og evaluering en stor rolle, både i form af feedback til eleverne i forhold til deres læreproces og i form af evaluering og feedback mellem læreren og eleverne om arbejdsformer og undervisningens indhold.

5.1 Klasserumskulturens betydning for social og faglig trivsel

Trygheden i klassen handler ikke kun om lærer-elev-relationen. Det handler også om, at der er en tillid mellem eleverne internt i klassen, så kulturen i klassen skaber en tryk faglig ramme. Læreren har en stor betydning i forhold til at påvirke kulturen i klassen blandt andet ved at overveje elevernes interne forhold i gruppedannelser og ved at være tilgængelig som mægler, hvis der opstår konflikter i klassen.

5.1.1 Når eleverne selv styrer klasserumskulturen, kan det gå flere veje

Når eleverne starter i en ny klasse, danner der sig hurtigt en kultur om, hvordan de opfører sig over for hinanden. Både lærere og elever fortæller, at denne kultur er vigtig for elevernes faglige udbytte og trivsel. Men i hvor høj grad kan og skal læreren gå ind og styre, hvordan kulturen i klassen udvikler sig? Nogle lærere fortæller, at det er meget forskelligt, hvor bevidst de arbejder med klassekultur i de enkelte klasser. Disse lærere oplever, at enkelte toneangivende elever kan præge kulturen i en klasse i en bestemt retning, og det kan være både positivt og negativt. I nedenstående citat fortæller en lærer, hvad der i hans øjne er afgørende for, hvordan kulturen i en klasse udvikler sig:



Det fedeste er, når de dygtige elever er socialt kompetente. Når det er nogle, de andre ser op til. Så kan man få en god spiral.

Lærer

Med andre ord oplever denne lærer, at elevsammensætningen i de enkelte klasser er afgørende for, hvordan klassekulturen udvikler sig. Dette perspektiv bliver underbygget af elevernes fortællinger, som viser, at eleverne i nogle klasser selv tager et ansvar for, at der er en tryk kultur i klassen. En elev fortæller eksempelvis, hvordan de i deres klasse har udviklet nogle uskrevede regler for, hvordan de kan bakke op om de elever, der er nervøse for at fremlægge.



Vi har også flere i klassen, der ikke er gode til at fremlægge, fordi de er nervøse for at fremlægge. Og der har vi sådan lidt en regel – der ikke er blevet sagt højt – at så kigger vi ikke på personen. For det er nemmere for personen at sige noget, hvis vi ikke kigger [...] Den første gang hun [elev] skulle fremlægge, så løb hun ud af klassen, og så snakkede vi med hende om det bagefter [...] Vi har sagt til hende, at det er helt okay, og at hun sagtens kan fremlægge, og at vi ikke dømmer hende, og at hun sagtens kan være der.

Elev

Både elever, ledere og lærere fortæller også om klasser, hvor kulturen udvikler sig i en negativ retning. I de klasser, hvor der fx opstår konflikter, eller hvor eleverne fortæller, at de ikke har lyst til at sige noget i klassen, handler det ofte om, at der er grupperinger i klassen, som er fastlåste, og at eleverne har svært ved at tale sammen på tværs. Eleverne peger også på, at en meget skæv fordeling af køn, alder eller etnicitet kan gøre det svært for de elever, der er i mindretal. Fælles for alle seks skoler er, at de lægger stor vægt på at etablere en god klasserumskultur fra begyndelsen af 1. g eller 1. hf, da det er svært at ændre en klasserumskultur, når den først har etableret sig. Derfor er det et stærkt perspektiv blandt lærerne, at de er styrende i forhold til, hvordan klasserumskulturen udvikler sig. Lærerne gør fx brug af greb som at opstille klasseregler og have samtaler med klassen om, hvordan man opfører sig i undervisningssituationen. Hvis lærerne ikke selv er i stand til at få løst op for fastlåste grupperinger i klassen, er der eksempler fra flere skoler på, at læreren inddrager skolens coach eller vejleder, som bruger tid på at snakke med eleverne om klassekulturen. Dette vil blive uddybet nærmere i afsnit 5.2.3.

5.1.2 Lærers styring af gruppedannelser er vigtig for klassens trivsel

En del lærere fortæller, at de bruger gruppedannelse bevidst til at styrke elevernes samarbejdsevner og som et greb til at styrke det faglige fællesskab i klassen. En stram styring af gruppedannelsen er en metode til at sikre, at alle elever bliver inkluderet i det faglige fællesskab. En lærer forklarer her, hvordan han opfatter det som lærers ansvar at bruge gruppedannelse som en måde at inkludere alle elever på:



Det med gruppedannelse er noget, jeg plæderer rigtig meget for, at lærerne skal gøre. Der er undersøgelser, der siger, at selv op til 3. g bør det være læreren, der sætter grupperne. For ellers vil der altid være nogle, der står ude ved vinduet og ikke kommer med i en gruppe. [...] Det er i høj grad lærers ansvar. Der kan være nogle klasser, hvor det fungerer godt [at eleverne selv vælger grupper], men det er meget få, for der vil altid være et par stykker, som der ikke er nogen, der vil arbejde sammen med.

Lærer

Når læreren danner grupperne, bliver eleverne tvunget til at få øjnene op for nye samarbejdsrelationer med elever, de ellers ikke ville have valgt. Ligeledes påpeger eleverne, at når de selv vælger grupper, har det visse ulemper, fx grupper af venner, der har svært ved at fastholde et fagligt fokus, eller elever, der står tilbage, når de andre har valgt grupper. Dette perspektiv bliver illustreret af en elev i nedenstående citat:



Jeg synes, at det er til grin, når vi selv skal vælge grupper, for der er altid en eller to tabere, som sidder og ikke er blevet valgt. Det burde man klart afskaffe. Læreren skal lave dem, synes jeg. Det bliver et totalt socialt eksperiment, når man får lov til at vælge dem selv, så står der altid to-tre tilbage, og deres selvværd bliver bare trampet ned.

Elev

Nogle elever giver dog udtryk for, at de gerne selv vil vælge grupper eller have indflydelse på gruppedannelsen. En elev forklarer:



I biologi laver vi meget gruppearbejde, og så har vi et skrivemodul, hvor vi skal lave en opgave. Og der har vi fundet ud af, hvem vi arbejder godt sammen med. Og der er det superrart, at jeg får lov til at arbejde med dem, jeg har lyst til. [Så vi har det samme] ambitionsniveau og [den samme] metodetilgang.

Elev

Citatet illustrerer et perspektiv blandt eleverne, som handler om oplevelsen af, at det kan være svært at arbejde sammen i grupper, hvis det faglige niveau eller ambitionsniveauet i den enkelte gruppe er meget forskelligt. Samtidig peger nogle elever også på, at det kan være svært at arbejde sammen, hvis man ikke er tryk ved dem, man er i gruppe med. Det er vigtigt at være opmærksom på, at nogle elever har svært ved at sige deres behov højt, og at elevernes medbestemmelse fx i forhold til gruppedannelse må være baseret på lærerens faglige vurderinger snarere end personlige relationer mellem eleverne. Dette er ikke mindst, fordi de elever, der ikke trives, også kan være dem, der nemt bliver overset, hvis eleverne selv vælger grupper. Læreren får derfor både en rolle og et ansvar i forhold til at tilgodese disse minoriteter, fx når det gælder samarbejdsformer i klassen.

5.1.3 Konflikter i klassen kan skabe behov for en mægler

Både lærere og elever fortæller, at konflikter i klassen kan påvirke klasserumskulturen på et hvilket som helst tidspunkt i løbet af gymnasieforløbet, og at det ikke er alle konflikter, som lærere og elever selv kan løse. Selvom en klasse har en god klasserumskultur, kan uenigheder eller udskiftninger i elevsammensætningen medføre konflikter. Disse konflikter kan påvirke trivslen for hele klassen og ændre klasserumskulturen, selv hvis det kun er få elever, der er involverede. Eleverne giver overordnet udtryk for, at de som oftest selv forsøger at løse deres konflikter, men visse situationer skaber et behov for, at læreren bliver inddraget som mægler mellem eleverne.

Nogle skoler har ansat ekstra ressourcepersoner med kompetencer inden for konfliktløsning, fx coaches eller vejledere. Her forklarer en vejleder, hvordan hun arbejder med at løse konflikter blandt en gruppe elever:



Hvis der er udfordringer med fx en pigegruppe i klassen, så forsøger kontaktlæreren at løse det, og derefter os begge to. Til sidst bliver den kastet over på mig, og så skal jeg have de her elev-samtaler. Man får sådan en forælderrolle. Man burde jo egentlig skælde dem ud, men man skal vende det til noget pædagogisk. Så de indser, at det er bedre, at de står sammen og lærer at arbejde sammen frem for at bruge så mange kræfter på at bekrige hinanden.

Vejleder

Som citatet viser, har kontaktlæreren her mulighed for at trække på ressourcepersonen, hvis der opstår konflikter, som læreren og eleverne ikke selv kan løse. Denne mulighed fremhæver både lærerne og eleverne som positiv. Ressourcepersonen kan enten fungere som mediator mellem grupperinger eller gennemføre teambuildingaktiviteter, der skaber en bedre klasserumskultur. Fordelen består dog først og fremmest i, at en studievejleder eller coach kan tage en dialog med klassen

uden at besidde den dobbeltrolle som både bedømmer og konfliktløser, som læreren kan have. Både lærere og elever er nemlig opmærksomme på, at det forhold, at læreren skal give eleverne karakterer, kan betyde, at ikke alle elever har lyst til at være helt ærlige om konfliktens årsag. Ressourcepersonen bliver af samme årsag også inddraget, hvis det er en konflikt mellem læreren og klassen, og det kan have stor betydning for elevernes trivsel, at en sådan konflikt bliver løst. Andre tilfælde, hvor skolens ressourceperson har en vigtig rolle, er i forbindelse med digital- eller anden form for mobning, hvor læreren kan have svært ved at løse situationen alene.

Greb til at arbejde med klasserumskultur

Netwerk

Gladsaxe gymnasium og Mercantec deltager i projektet Netwerk, der er rettet mod at skabe god klasserumskultur og stærke fællesskaber. Netwerk er igangsat af Ventilen og Mary Fonden og består af både seminarer, lærervejledninger og undervisningsmateriale. En del af dette materiale giver lærerne redskaber til at arbejde med klasserumskultur og klasseledelse.

Klasseteams og kollegial sparring

På flere af skolerne er lærerne organiseret i klasseteams, der mødes med jævne mellemrum og diskuterer, hvordan klasserne fungerer. Det giver lærerne mulighed for at lave en fælles indsats, hvis der opstår udfordringer i en klasse. På enkelte af skolerne arbejder lærerne også med kollegial sparring, hvor de observerer undervisning hos hinanden, og her kan de ud over at diskutere fælles udfordringer også understøtte hinanden i at lære metoder, der styrker klasserums kulturen.

Konfliktløsning og mægling

Studievejledere og elevcoaches har på flere af skolerne en rolle som konfliktløser og mæglere. De træder ind, når lærere og elever oplever et behov for en ekstra ressource. Fordelen ved denne mulighed er, at studievejlederne eller coachene ikke har en bedømmerrolle over for eleverne, og derved kan eleverne opleve en mere fri kommunikation. Derudover har coachene og studievejlederne også andre kompetencer end lærerne, hvilket kan styrke deres konfliktløser rolle.

5.2 En tæt lærer-elev-relation skaber tryghed i undervisningen

Lærerens relation til eleverne påvirker trygheden i undervisningen og elevernes trivsel. Eleverne motiveres til at engagere sig i undervisningen af en tæt relation til deres lærer, men denne relation udfordres til tider også af lærerens dobbeltrolle som både bedømmer, der eksempelvis skal give eleverne karakterer, og faglig støtte, der skal hjælpe eleverne på vej i deres faglige udvikling.

5.2.1 En tæt lærer-elev-relation motiverer eleverne

For de interviewede elever er lærer-elev-relationen afgørende for god trivsel i undervisningen. Det er vigtigt for eleverne, at de oplever at blive set og hørt, og at læreren udviser en interesse for dem

som personer. Eleverne forklarer, at det ikke behøver at være en nær personlig relation til deres lærer, men det, at der er plads til at joke i undervisningen, at stoppe op og sludre lidt med eleverne på gangen eller bare hilse, er vigtigt for eleverne. Et elevperspektiv handler om, at det betyder meget for elevernes motivation, at de har en følelse af at kende deres lærer, og at deres lærer kender dem. En elev beskriver dette i nedenstående citat:



[Jeg har en god relation til vores] dansklærer, fordi han er god til at lytte, og fordi han deler noget af sig selv. Så er det også nemmere for mig at dele noget af mig selv. Og han er rigtig venlig, så det er meget nemt at snakke med ham. Jeg har det bedre i klassen, når han lytter til, hvad det er, jeg siger. Hvis jeg ikke har det godt med læreren, så siger jeg ikke noget i timen.

Elev

Citatet er et eksempel på, at eleverne beskriver, at de får større motivation til at engagere sig i undervisningen, når de kan mærke, at lærerne udviser interesse for dem. Samtidig er det også vigtigt for eleverne, at de oplever sig trygge ved at stille spørgsmål i timerne, og at der er en klasserums-kultur, hvor det er okay at begå fejl.

Ud over at en tæt lærer-elev-relation giver eleverne større tryghed i undervisningen, giver det også læreren flere og bedre forudsætninger for tilrettelæggelse af undervisningen. Det at kende elevernes interesser og personligheder giver et bedre grundlag for at tilpasse undervisningen til elevernes forskellige forudsætninger, interesser og behov, ligesom det kan gøre, at eleverne er mere villige til at efterspørge faglig hjælp og støtte, når de har brug for det.

5.2.2 Observation af undervisning kan styrke de relationelle kompetencer

På nogle skoler i undersøgelsen arbejder man systematisk med at styrke lærernes relationelle kompetencer. Det sker blandt andet gennem fokus på klasseledelse og ved brug af metoder som undervisningsobservation, hvor lærerne overværer undervisningen hos kollegaer og herefter giver feedback på relationer og interaktion i klasserummet. På den måde kan lærerne i fællesskab få fokus på, hvordan elevernes indbyrdes relationer udspiller sig i undervisningen, og om der er elever, som ikke deltager eller bliver overset. Lærerne kan i forlængelse heraf diskutere, om eleverne opfører sig på samme måde i deres forskellige undervisningssammenhænge. Samtidig kan lærerne også blive enige om at have fælles fokus på elever, som de er bekymrede for.

Ligeledes er ledelsen også flere steder ude at observere undervisningen. På en af skolerne foregår det forud for MUS-samtaler med henblik på at udvikle lærernes kompetencer inden for klasseledelse og relationer. På den måde bliver arbejdet med elevtrivsel en del af lærernes kompetenceudvikling, og trivslen blandt eleverne bliver et emne, som ledelsen systematisk drøfter med alle lærere.

5.2.3 Læreren har en dobbeltrolle som bedømmer og faglig støtte

En udfordring, der nævnes af både lærere og elever, er, at læreren på den ene side er den person, der er tættest på elevernes faglige læreproces, og som kan hjælpe eleverne videre, når de er gået i stå eller har brug for hjælp. Læreren har derfor en helt afgørende rolle som underviser og støtte i læreprocessen. Samtidig er læreren også den person, der evaluerer resultatet af læreprocessen, og som giver eleverne karakterer, og det gør, at det kan være vanskeligt for eleverne at dele det der er svært i læreprocessen, med læreren. Derfor er det for både lærere og elever vigtigt at få skabt betingelser for, at eleverne finder den tryghed, de har behov for i en læringssammenhæng. Flere af eleverne fortæller i den forbindelse, at det er vigtigt for dem at turde stille dumme spørgsmål og at

turde sige noget i timerne, selvom de ikke er helt sikre på, at de har det rigtige svar. En elev beskriver i nedenstående citat, hvordan en af klassens lærere understøtter, at alle elever i klassen får sagt noget i timerne.



Vores oldtidskundskabslærer, han har noget med, at han bare siger til os: ”Jeg vil bare gerne have, at I rækker hånden op. Om det er rigtigt eller forkert, det er lige meget, for jeg skal jo bare vide, hvad I kan. Og hvis det nu er forkert, så ved jeg, at I måske ikke har forstået det rigtigt, og så kan jeg jo hjælpe jer videre.” Og det får dig til at føle dig lidt tryk ved at sige noget, for selvom det, du siger, er forkert, så tænker læreren ikke, at du er dum. Han siger bare til os, at ”hvis det er forkert, så er det en måde, jeg kan hjælpe jer på”.

Elev

Både lærere og elever beskriver, at der er mange forskellige måder, læreren kan skabe et trykt læringsrum på, hvor eleverne tør bevæge sig ud over deres egen tvivl og usikkerheder. Hvor den lærer, som eleven fortæller om i ovenstående citat, lægger vægt på sin rolle som støtte i elevernes læreproces, lægger andre lærere vægt på at vise nogle personlige sider af sig selv, der kan gøre eleverne trygge ved at turde fortælle, at de har det svært med enten noget fagligt eller noget personligt. En lærer fortæller i den sammenhæng:



For mig er det vigtigt at få skabt et fortroligt rum, hvor man kan vise sårbarhed. Jeg havde en periode med stress for tolv år siden, ikke at det er det første, jeg siger, men for at sige, at det er okay at have det svært, og at man kan komme videre. Når jeg er autentisk som person, så påvirker det læringsrummet.

Lærer

Denne lærer vælger at inddrage sine personlige erfaringer i undervisningen og gør på den måde sig selv tilgængelig som en rollemodel, der ikke er ufejlbarlig, men også har haft udfordringer undervejs i sit liv. I den henseende er det vigtigt at pointere, at lærere har forskellige grænser i forhold til at dele personlige sider af sig selv, og at det altid må være en individuel vurdering fra lærer til lærer, hvordan han eller hun bedst skaber en tryk relation til eleverne i klassen. Det væsentlige er, at man formår at vise over for eleverne, at dét at være i en læreproces også indebærer svære perioder, hvor ting går anderledes end forventet, og at der er rummelighed over for det i undervisningen.

Eksempler på greb til den tætte lærer-elev-relation

Feedbacksamtaler og kontaktlærersamtaler

Alle skolerne afholder feedbacksamtaler eller kontaktlærersamtaler i en eller anden form. På hf i Nørre Nisum anvender de en online studiebog til hver enkelt elev, som inddrages i samtalerne. Studiebogen udfyldes af eleven selv og giver lærer og ledelse indblik i den enkelte elevs udvikling på både faglige og sociale parametre. Der følges op på besvarelserne i individuelle samtaler med studievejlederen og kontaktlæreren.

Plads til ikke-faglige og uformelle aktiviteter

På mange af skolerne har kontaktlærerne mulighed for at lave nogle aktiviteter med klassen, såsom at arrangere en grillaften, tage en tur i biografen m.m. Disse aktiviteter er ikke formaliserede, men kan opstå ad hoc, hvis klassen og læreren får lyst til det. Elevperspektiverne viser, at det er vigtigt, at der også kan være plads til det uformelle samvær, og mange af de vigtige

snakke, som eleverne har refereret til, når de ser tilbage på deres tid i gymnasiet eller hf, har fundet sted i det uformelle rum.

Udvikling af lærernes relationelle kompetencer

På flere af skolerne arbejder man med at udvikle lærernes relationelle kompetencer. På Mercantec har man udarbejdet en model for *den professionelle underviser*, der indebærer, at underviserrollen har både faglige, professionelle og relationelle dimensioner. Foruden at være fagligt kompetente er det vigtigt, at lærerne evner at lede klassen og danne relationer til deres elever. Derudover observerer ledelsen årligt lærernes undervisning.

5.3 Vigtigt for elevernes trivsel, at de oplever at kunne rykke sig fagligt

På alle seks skoler bliver feedback og formativ evaluering set som vigtige redskaber til at styrke elevernes faglige trivsel. For eleverne hænger deres oplevelse af trivsel i høj grad sammen med, om de kan klare sig fagligt, og om de oplever muligheder for at kunne løfte sig, hvis de har svært ved at følge med i et eller flere fag. De muligheder kan de blandt andet få, når læreren giver dem feedback på deres arbejde og arbejdsprocesser. Det kan fx være, når eleverne får feedback på deres konkrete arbejde og deres progression i faget, og når læreren giver eleverne feedback i løbet af undervisningen. Et andet vigtigt element, der kan styrke elevernes mulighed for at rykke sig fagligt, er, når der foregår en dialog mellem eleverne og læreren om undervisningens tilrettelæggelse. En sådan dialog kan dels styrke elevernes trivsel gennem en oplevelse af at blive inddraget, og det kan gøre det lettere for læreren at tilpasse undervisning og læreprocesser til elevgruppen. Analysen viser dog, at det ofte er komplekst for læreren at omsætte undervisningsevalueringer i praksis, da de ofte peger i flere forskellige retninger, fordi elevgruppen er en sammensat frem for ensartet gruppe.

5.3.1 Stort karakterfokus kan afhjælpes med feedback

Særligt på de treårige gymnasiale uddannelser er karakterer et tema, der fylder meget i forhold til elevernes trivsel. På den positive side gør en leder opmærksom på, at elevernes karakterfokus giver et ambitiøst miljø med interesse for at klare sig godt i undervisningen. Men samtidig opleves det, at der også er en række negative effekter af et for stort karakterfokus. Karaktererne kan fylde så meget, at nogle elever har svært ved at fokusere på andet. En elev forklarer, hvordan karakterer i forbindelse med eksamen påvirker hendes trivsel:



Jeg er enormt bange for, at jeg sidder til en eksamen og ikke kan svare på noget. Så får jeg jo en dårlig karakter, og så kan jeg ikke bruge det til noget. Og så kan jeg lige så godt droppe ud. I dagene op til eksamen får jeg nærmest hjertebanken, og jeg ryster.

Elev

Eleven forklarer her, hvordan tanken om en dårlig karakter påvirker hende både fysisk og psykisk, og at en dårlig karakter kan være nok til, at hun overvejer at droppe ud af gymnasiet. Samtidig tydeliggør citatet også, at det er den dårlige karakter, der er i fokus, og ikke de læringsmuligheder, der opstår. En leder gør opmærksom på, at elevernes fokus på at præstere godt i nogle tilfælde kan komme til at skygge for fokus på læring og personlig udvikling. Samtidig kan et stort karakterfokus også påvirke elevernes indbyrdes relationer og relationer til læreren og medvirke til en oplevelse af

præstationspres og stress. Et stort karakterfokus kan være medvirkende til en særlig kultur i klassen med større usikkerhed og utryghed i forhold til deltagelse i timerne, fordi alt tæller, og hvor lærerens rolle som bedømmer kommer i fokus. En elev fortæller således:



Det er nok ikke alle, som tør deltage i timerne. For så tænker de måske ”hvis jeg siger noget dumt og skal have hjælp, så ryger jeg måske en karakter ned”, det er der nok mange, som frygter. Det er jeg helt sikker på. Men så snart man har sikkerheden med hensyn til, at man også har det korrekte svar, så tør man godt være med i timen.

Elev

I tråd med det fortæller en lærer, at hun oplever, at det er vanskeligt at få skabt en god klassesdiskussion, fordi eleverne er mere fokuserede på at have en envejsdiskussion med læreren end på den frie klassesdiskussion, hvor eleverne diskuterer med hinanden. Denne udfordring fylder ikke på de to hf-skoler, hvor eleverne ikke får standpunktskarakterer, årskarakterer og andre løbende karakterer, men kun prøvekarakterer, selvom eleverne også her giver udtryk for, at de kan føle sig pressede over, om de opnår de karakterer, de gerne vil, når de skal til eksamen.

Lærere og elever på skolerne oplever, at forskellige former for feedback kan flytte fokus fra karakterer til læring. Samtidig kan feedback også være med til at sætte karakterer i perspektiv for eleverne og hjælpe dem til at forstå, hvordan de kan arbejde videre. Som eksempel på dette fortæller en elev nedenfor, hvordan det at modtage en karakter bliver lettere, hvis eleven ved, at karakteren kan blive efterfulgt af feedback:



Især vores dansklærer kan vi henvende os til, hvis der er noget, der er svært. Han er rigtig hård med karakterer. Det er jeg helt rolig med, for jeg taler med ham om det, hvis der er noget i hans bedømmelse, jeg ikke forstår. Så jeg, og faktisk hele klassen, føler, at vi kan gå til ham og spørge, hvis der er noget, vi ikke forstår, og så forklarer han det stille og roligt og giver sig tid til det.

Elev

Lærerne fortæller, at der ligger et læringspotentiale i feedbacken, men at det nogle gange kan være svært at få formidlet feedbacken ordentligt til eleverne. Det kan især være svært at få eleverne til at forstå rationale bag en bestemt karakter, da karaktererne kan komme til at skygge for den progression, der er foregået siden sidst. Som en lærer fortæller:



De [eleverne] prøver at lære noget og være åbne, men det er ikke altid, at det afspejler sig i deres karakterer med det samme. Så er der nogle, der taber modet. Så derfor er det vigtigt stadig at vise dem, at man ser, de gør fremskridt.

Lærer

Derfor ligger der en didaktisk udfordring i at lære eleverne at få øje på nogle af de andre fremskridt, som de gør, og som ikke nødvendigvis kun kan ses i udvikling i karaktererne. Flere skoler har derfor særligt fokus på at implementere formative feedbackformer, hvor der er fokus på elevernes næste faglige skridt. Af interviewene fremgår det, at når lærere og elever har mindre fokus på karakterer og større fokus på formativ feedback, kan det understøtte en klasserumskultur, hvor eleverne føler sig trygge nok til at tage ordet og begå fejl, ligesom det kan få eleverne til at reflektere over, hvad der skal til for at forbedre sig.

5.3.2 Dialog om undervisningen er vigtig, men svær at omsætte i praksis

Analysen peger på, at det er vigtigt for elevernes faglige trivsel, at der foregår en dialog mellem eleverne og lærerne om undervisningen, og at lærerne tilpasser undervisningen til elevgruppen og de

læreprocesser, eleverne skal gennem. Samtidig kan det også give eleverne en oplevelse af at blive inddraget, hvis lærerne har en løbende dialog med dem om undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Dialogen med eleverne om undervisningen og omsætningen af denne i praksis er en forholdsvis kompleks proces, fordi lærerne skal tage højde for, at eleverne både har forskellige måder at lære på og har forskellige præferencer. Lærerne kan samtidig have nogle pædagogiske overvejelser, som ikke nødvendigvis er tydelige for eleverne undervejs i et undervisningsforløb, og der ligger derfor en stor opgave for lærerne i at tale med eleverne om dette på en måde, så eleverne forstår det.

På alle de seks skoler arbejder man mere eller mindre systematisk med at evaluere undervisningen og have en dialog med eleverne om undervisningens indhold. Skolerne gør brug af både skriftlige og mundtlige evalueringsformer, hvor lærerne beder eleverne om deres vurdering af undervisningen. Det foregår de fleste steder både ad hoc i undervisningen og som evaluering efter et forløb. Nogle steder arbejder man systematisk med det i forhold til både form og indhold. Erfaringen er de fleste steder, at eleverne har mange og forskelligartede input både til undervisningens form og til undervisningens indhold. Som en lærer siger:



Men det, jeg så stort set hver eneste gang oplever, det er, at jeg ikke kan bruge deres feedback, for den stikker i alle retninger. Så vil halvdelen have en ting, og den anden noget andet. Det styrker min overbevisning om, at vi skal variere undervisningsmetoderne. Det er umuligt at ramme alle, så vi må skabe en varieret indsats.

Lærer

I elevinterviewene er det ligeledes tydeligt, at der er en stor spredning i forhold til, hvad eleverne oplever som god undervisning, og at det er meget individuelt, hvad der fungerer bedst og hvornår. Nogle elever fremhæver tavleundervisning, andre gruppearbejde, og andre igen vil helst arbejde alene. Samtidig peger elevinterviewene også på vigtigheden af, at lærere og elever opbygger en fælles forståelse af, hvad de taler om, når de evaluerer undervisningens indhold og arbejdsformer. Det perspektiv bliver illustreret i nedenstående citat:



[Vi sagde, hun] ikke var kreativ nok i undervisningen og ikke var god til feedback. Så sagde hun, at hun ville prøve at være mere kreativ. Men vedrørende feedback var hun lidt uenig, og så forventningsafstemte vi, hvad feedback er [...] Så jeg tror, at det både gav læreren en forståelse for, hvad hun kunne blive bedre til, og gav os en forståelse for, hvad de forskellige aktiviteter gjorde godt for.

Elev

Citatet illustrerer et perspektiv blandt eleverne, der handler om, at det har stor betydning for deres trivsel, at de oplever, at den feedback, de giver til lærerne, om undervisningen og de læringsaktiviteter, de deltager i, er noget, der bliver lyttet til. I den forbindelse har det også betydning for både lærere og elever, at der er tid og rum til en dialog, som giver eleverne en forståelse af, hvorfor lærerne tilrettelægger læringsaktiviteterne, som de gør.

Eksempler på greb, der fremmer en god feedbackkultur

Få øje på egen progression gennem andet end karakterer

På Niels Brock og Københavns åbne Gymnasium laver nogle lærere forsøg med karakterfrihed og giver gennem forsøgene færre karakterer i løbet af skoleåret. Pointen med karakterfriheden er at flytte fokuset fra tallet til læringen, hvilket også indebærer et øget fokus på formativ feedback og feedforward. I elevsamtaler eller mundtlige faglige evalueringer kan læreren og eleven sammen tage udgangspunkt i at identificere styrker og svagheder, samt hvordan eleven kan udvikle sig i det givne fag.

At forstå rationalet bag karakterer og forholde sig til feedback

Nogle lærere arbejder med, at eleverne skal genaflevere deres opgaver med udgangspunkt i lærerens feedback, andre beder eleverne om at give et bud på deres karakter baseret på feedbacken, før de giver den endelige karakter. Begge metoder har til hensigt at sikre, at eleverne forholder sig til deres feedback. Lærerne peger derfor på, at der er behov for at udvide elevernes forståelse for bevæggrundene bag karaktergivning.

5.3.3 Opmærksomhedspunkter i forhold til undervisning og arbejdsformer

Samlet set peger ovenstående pointer på, at skolerne kan gøre sig en række overvejelser for at fremme en tæt lærer-elev-relation.

Fokus på relationelle kompetencer som en del af lærerrollen

Vær opmærksom på at italesætte, at de relationelle kompetencer er en vigtig del af lærerrollen. Som leder kan man sætte fokus på lærernes relationelle kompetencer på flere måder. Det kan fx være ved at lægge vægt på disse kompetencer, når der ansættes nye lærere på skolen. Eller man kan gøre relationelle kompetencer til et fælles fokusområde, som lærerne arbejder med på pædagogiske dage og gennem professionelle læringsfællesskaber. Som lærer handler det om at bringe sig selv i spil både i og uden for undervisningen.

Både formelle og uformelle strukturer kan understøtte en tæt lærer-elev-relation

Både formelle og uformelle strukturer kan understøtte en tæt lærer-elev-relation. De formelle strukturer kan være kontaktlærerordninger, sociale aktiviteter og udflugter, der er lagt ind i skolerens årshjul. De uformelle er de små ting i hverdagen som fx, at der er tid til, at lærerne kan tale uformelt med eleverne i frikvartererne eller efter skoletid eller tage spontane initiativer til en social aktivitet. Både de formelle og de uformelle strukturer giver mulighed for, at lærerne kan se og tale med eleverne i forskellige både faglige og mindre faglige sammenhænge. Elevinterviewene underbygger, at det har stor betydning, når der er en kultur på skolen, hvor det er tydeligt, at lærerne ikke kun koncentrerer sig om det faglige, men også har en opmærksomhed på den enkelte elev.

Læreren arbejder bevidst med faglige og sociale fællesskaber

Læreren har en vigtig rolle som facilitator og klasseleder, og derfor er det fremmende for klasserumskulturen, når læreren arbejder bevidst med de faglige og sociale fællesskaber, der er i klassen. Fx ved at være styrende i gruppedannelsesprocesser og veksle mellem, hvordan grupperne dannes, når eleverne skal arbejde sammen i henholdsvis grupper eller par.

Gør undervisningsevaluering til en fælles refleksion for lærere og elever

For at fremme en god feedbackkultur fra elever til lærere kan der være brug for at gentænke måden, undervisningen evalueres på. Der er brug for at finde greb til at inddrage elevernes perspektiver på en meningsfuld måde, så den feedback, eleverne giver i forhold til undervisning og arbejdsformer, rent faktisk kan bruges til noget konstruktivt bagefter. I den forbindelse er der også behov for at gentænke formålet med feedbacken, så lærerne og eleverne ikke ser elevernes feedback som konkrete anvisninger på metoder og arbejdsformer i undervisningen. I stedet kan der eksperimenteres med måder, hvorpå man kan tænke feedbacken som en ramme for en fælles dialog om undervisningen, hvor læreren synliggør bevæggrunde for didaktiske valg, og eleverne samtidig får mulighed for at komme med input til, hvordan eksempelvis bestemte gruppeinddelinger eller projektarbejdsformer virker for dem. På den måde bliver undervisningsevaluering en måde, hvorpå lærere og elever sammen kan reflektere over undervisningen.

6 Støtte og ressourcer

I dette kapitel stiller vi skarpt på elevtrivsel inden for den arena, der handler om skolens støtte og ressourcer. Kapitlet peger på, hvilke former for støtte og ressourcer der er vigtige for eleverne for at komme igennem en periode, hvor de ikke oplever at trives, og hvilke handlemuligheder de oplever som vigtige i den forbindelse. På tværs af interviewene med skolerne træder der særligt tre temaer frem, som er væsentlige i relation til støtte og ressourcer for eleverne. For det første er det vigtigt for eleverne at have relationer til lærerne og et sikkerhedsnet af ressourcepersoner på skolen, når de går igennem en svær tid i deres gymnasiale uddannelse. Sikkerhedsnettet kan bestå af skolerens beredskab i form af vejledere, kontakt-/klasselærere, coaches eller lektiehjælpere. For det andet har eleverne også brug for skolens støtte og ressourcer til at finde en balance i skole- og ungdomslivet, så de kan planlægge og prioritere forskellige aktiviteter, interesser og forpligtelser. Det kræver, at de gennem deres gymnasiale uddannelse lærer sig nogle strategier, da arbejdspresset er stort. For det tredje fremhæver eleverne også, at de er gode til at støtte og hjælpe hinanden med både det faglige og det sociale. Det er dog sværest for dem at hjælpe de elever, der ikke har nære sociale relationer til de andre i klassen.

6.1 Alle elever kan opleve svære perioder

På tværs af interviewene træder det frem, at alle de elever, der har medvirket i undersøgelsen, har oplevet en svær periode i løbet af deres gymnasiale uddannelse, som de har haft brug for hjælp eller støtte til at komme igennem. Ikke alle vælger at fortælle skolen om deres problemer, men der er en gennemgående oplevelse blandt eleverne af, at det er vigtigt at vide, at der er et sikkerhedsnet på skolen. Det giver dem en oplevelse af tryk og af, at de har handlemuligheder i forhold til at komme ud af den krise, de er kommet i. Det er forskelligt, hvordan de interviewede elever er kommet ud af deres periode med dårlig trivsel. Nogle har brugt de muligheder for støtte og ressourcer, som skolen har stillet til rådighed, og andre har søgt hjælp hos familie og venner.

Skolerne har ofte forskellige typer af ressourcepersoner ansat til at udgøre et sikkerhedsnet for eleverne. Disse personer kan være ansat som forskellige typer af vejledere eller coaches og har til opgave at yde støtte til eleverne på forskellige måder. Nogle af skolerne har også psykologer tilknyttet, som vejlederne og coachene kan henvise videre til. Vejledernes opgaver er ofte centreret om faglige udfordringer og tidsstrukturering, mens elevcoachene i højere grad arbejder med sociale eller private problemstillinger (se boksen s. 53 for en beskrivelse af forskellige typer af ressourcepersoner).

6.1.1 Lærere og ledere har fokus på at spotte elever, der ikke trives

Ledere og lærere på de besøgte skoler ser det som en central opgave i arbejdet med trivsel at have fokus på at spotte elever, der ikke trives. Både ledere og lærere peger på, at det er afgørende at kunne handle hurtigt, hvis der er mistanke om, at en elev ikke trives. Fælles for skolernes tilgang til arbejdet med at spotte elever, der ikke trives, er, at de ser efter både tydelige og mindre tydelige

tegn på mistrivsel. Højt fravær, manglende afleveringer og et pludseligt fald i de faglige præstationer er nogle af de tydelige tegn, som der bliver holdt øje med fra både ledelsens, lærernes og eventuelt gennemførselsvejledernes side. I nedenstående citat fortæller en lærer, at det ofte er manglende afleveringer hos eleverne, der fører til, at hun tager en samtale med dem om, hvad de manglende afleveringer egentlig handler om:



Det kan være, at de ikke har fået afleveret deres ting. Så spørger jeg dem, hvorfor det er vanskeligt for dem at aflevere, og så kommer der som regel en rigtig god grund, der kræver en snak med studievejlederen om struktur.

Lærer

Det kan være svært for lærere, ledere og vejledere at spotte de mindre tydelige tegn på, at elever ikke trives. Skolernes erfaringer viser, at læreren er den aktør på skolerne, som oftest spotter de mindre tydelige tegn på elever, der ikke trives. Det kan være meget forskelligt, hvordan disse tegn viser sig. Elever, der mistrives på grund af stress eller ensomhed, kan udvise andre tegn, der indikerer, at de ikke har det godt. I nedenstående citat fortæller en elev, at hun har en tendens til at presse sig selv for hårdt, og at hendes lærere har et godt blik for dette, fordi de har lært at se forbi hendes facade:



De ser, at vi er mere end bare studerende. Vi er mennesker, og de ser ind bag facaden. Jeg har siddet inde i klassen, hvor hele min verden var væltet. Jeg blev sendt hjem af en lærer, der sagde ”gå hjem og sov, eller gå en tur”. Jeg er sindssygt pligtopfyldende. Jeg vil gerne det hele og gerne så godt som muligt.

Elev

Både lærere og elever fremhæver, at det kræver en nær relation mellem lærer og elev, hvis læreren dels skal opdage de små tegn på, at en elev ikke trives, dels skal have en fortrolig samtale med eleven om, hvorfor vedkommende ikke trives, og hvordan skolen kan hjælpe. Nogle lærere synes, det er nemt at se disse små tegn, mens andre fortæller, at det primært er i forbindelse med formaliserede kontaktlærersamtaler, at de opdager, at noget er galt. Både lærere og ledere fortæller, at det, uanset hvordan det foregår, er vigtigt med en særlig opmærksomhed hos lærerne i forhold til at se efter de små tegn hos elever, der ikke trives, fordi det er disse tegn, som skolens formaliserede system ikke nødvendigvis opfanger. I nedenstående citat kommer en lærer ind på, at der kan være meget stor variation i de grader af mistrivsel, han ser hos eleverne, men at det under alle omstændigheder er vigtigt, at der ikke går for længe, før det bliver spottet.



Det kan være mange ting. Det kan være, fordi man har svært ved at strukturere sine afleveringer, men det kan også være, fordi man har psykiske udfordringer – skærer i sig selv, har bulimi osv. Der er også udfordringer for nogle af dem i forhold til at flytte hjemmefra. Så det kan være alt fra at bane vej for kontakt til en psykolog eller andet. Det er forfærdeligt, hvis der går for længe.

Lærer

Ikke alle lærere oplever, at de har en relation til eleverne, hvor de af sig selv fortæller dem, hvis de ikke trives. Nogle lærere ser det som et spørgsmål om personlighed, mens lederne i højere grad er tilbøjelige til at se den nære relation mellem elever og lærere som en kompetence, der kan læres.

6.1.2 Læreren støtter eller henviser videre

På alle seks skoler er der en eller flere lærere tilknyttet hver klasse, som har særligt fokus på klassens trivsel. De kaldes klasselærere, teamledere, kontaktlærere eller lignende. De kontaktlærere og

klasselærere, vi har talt med i undersøgelsen, fortæller, at de formelt set har den tætteste kontakt med og det bedste indblik i klassen og dens elever. De varetager elevsamtalerne og har den samlede dialog med klassens øvrige lærere, studievejlederen og ledelsen om klassen. Selvom kontakt- og klasselærerfunktionen har eksisteret i mange år på de gymnasiale uddannelser, er der flere af skolerne, der arbejder med nye måder at definere rollen på – både i forhold til indhold og rammer og i forhold til udvikling af lærernes kompetencer til at varetage funktionen. På flere skoler arbejder man eksempelvis med, at klasselærerfunktionen skal sikre en klar rollefordeling blandt lærerne, og at alle elever får mulighed for at tale med en lærer på tomandshånd med jævne mellemrum.

Klasse- eller kontaktlærerfunktionen har den helt afgørende funktion at sikre, at ingen elever går under radaren, og at lærerne ved, hvem der skal handle, hvis en elev ikke trives. Til gengæld er det ikke ensbetydende med, at klasselæreren står alene med ansvaret for den pågældende klasse. Det er en fælles opgave for klasseteamet, ledelsen og eventuelle ressourcepersoner at handle, men klasselæreren koordinerer indsatsen.

Elevinterviewene viser, at mange elever kan have svært ved at tage kontakt til en studievejleder eller coach, hvis de ikke kender dem i forvejen. Derfor er det lettest for dem, hvis de enten bliver henvist af en lærer, eller hvis de kender studievejlederen eller coachen fra en sammenhæng, hvor de har præsenteret sig selv personligt, fx ved en indledende samtale i forbindelse med studiestarten.

Et perspektiv blandt elever er, at hvis de har et tillidsfuldt forhold til deres lærer, er det nok for dem at tale med læreren, hvis det drejer sig om mindre udfordringer. De kan eksempelvis fange læreren efter undervisningen eller tale med læreren i forbindelse med feedback- og læringssamtaler mellem lærer og elev.

For lærerne kan der være et dilemma i forhold til, hvornår de skal henvise eleven videre. For hvad er en læreropgave, og hvad er ikke? Derfor er det også vigtigt for lærerne, at der er andre ressourcepersoner på skolen, som de kan henvise eleverne videre til, hvis eleverne kommer til dem med udfordringer, som de ikke oplever, at de kan eller bør løse. På de fleste af skolerne oplever lærerne, at der er en ret klar grænse mellem, hvad der er deres opgave, og hvornår andre ressourcepersoner på skolen skal træde til. I nedenstående citat fortæller en lærer, at det på den pågældende skole er lærerens ansvar at tage sig af den faglige støtte, mens studievejlederen tager af sig af andre udfordringer:



Vi skelner mellem, hvornår vi skal give faglig støtte, og hvornår vi skal have studievejlederen indover. Det er en stor støtte, at vi kan sende dem videre. For der ikke ressourcer til, at man som faglærer med fem hold knokler videre med noget, der er studievejlederens opgave. Så der er en klar grænse for, hvad vi skal tage os af, og hvad studievejlederen skal gøre.

Lærer

Et uddybende lærerperspektiv, når det gælder skellet mellem lærernes og de andre ressourcepersoners opgaver, er dog, at lærerne på nogle af skolerne gerne vil kunne foretage en individuel vurdering af, hvor meget de selv vil involvere sig, før de sender en elev videre. Dette perspektiv bygger på en opfattelse af, at det gerne må være forskelligt, hvordan man fortolker sin lærerrolle, men også, at det kan være legitimt at gå længere med nogle elever end andre, afhængigt af hvilke andre relationer eleverne har. Det perspektiv bliver illustreret i nedenstående citat:



Ja, men det er også forskelligt fra elev til elev. Der er nogle elever, hvor man ved, at man nærmest er det eneste fornuftige menneske i deres liv. Dem går man måske lidt længere for end dem, hvor alt fungerer, men så er de uvenner med kæresten.

Lærer

6.1.3 Dialog med skolen og særlige hensyn i en periode er ofte nok

Noget af det vigtigste for eleverne for at kunne komme igennem en svær periode med fx dødsfald, sygdom i nærmeste familie, kærestesorger etc. er at have en dialog med skolen og få vist særlige hensyn i en periode. Det at kunne tale med en lærer eller vejleder om, hvorfor de fx har et øget fravær, præsterer dårligere, end de plejer, etc. og at opleve at blive mødt med et individuelt hensyn i en periode betyder meget for eleverne. Det kan være mindre hensyn såsom at få udsat et par afleveringer, der gør en forskel for eleverne. I denne situation er det ofte vigtigt for den enkelte elev, at den ressourceperson eller lærer, som eleven har taget kontakt til, også kommunikerer med elevens øvrige lærere, så der er en fælles forståelse af, at eleven gennemgår en svær tid, men at årsagen er velkendt og accepteret. Eleverne fortæller, at det giver dem en oplevelse af at blive mødt og forstået, og at det i sig selv kan være nok til at komme ud af en ond cirkel, som de af den ene eller den anden grund er kommet ind i. Onde cirkler kan fx opstå, hvis en elev er kommet bagud i et eller flere fag og begynder at få svært ved at tage sig sammen til at komme til timerne. Bekymringer om at blive konfronteret af læreren eller blive udstillet over for de andre elever i klassen kan fylde meget. Derfor er dialog med enten en studievejleder eller en lærer ofte afgørende for, at eleven kan finde motivationen til at komme tilbage på sporet igen. I nedenstående citat fortæller en elev, hvordan det hjalp ham at have dialog med sin spansklærer og en studievejleder, da han gennemgik en periode, hvor han havde højt fravær og ikke fik læst til spansktimerne.



Min spansklærer, hun gav mig lov til at sidde lidt og komme igen [...] Den frygt for, at man kommer uforberedt og bliver peget ud, og så kommer man til at sige ”det har jeg ikke lavet” foran alle andre. Det er den værste følelse. At komme herop og stadig være med i timerne og ikke blive spurgt. Det synes jeg virkelig, fungerede for mig. For man havde sikkerheden ved stadig at lære noget.

Elev

Det at vise særlige hensyn til elever, der gennemgår en svær tid, kan derfor være en indsats, der er godt givet ud for skolen. Det er dog vigtigt for eleverne, at de særlige hensyn bliver taget i en periode og af en bestemt årsag, da det ikke er en hjælp i det lange løb, hvis de kommer bagud med mange afleveringer og fag. Hvis de ikke er i stand til at komme igennem den svære periode, ved at der bliver taget særlige hensyn, kan det være et udtryk for, at de har brug for en anden form for støtte.

6.1.4 Ressourcepersoner kan hjælpe med at komme igennem en svær tid

En gruppe elever fortæller om svære perioder, som de ikke har kunnet komme igennem på egen hånd. De fortæller, at de fx har haft brug for nogle af skolens ressourcepersoner såsom coaches og vejledere til at få redskaber og motivation til at komme igennem den situation, de stod i. Det kan eksempelvis være hjælp til at strukturere deres tid, til at tale om sociale eller personlige problemer eller til at vende overvejelser om skoleskift eller classeskift.

Skolernes tilknyttede ressourcepersoner fortæller, at det er meget forskelligt, hvad eleverne har brug for støtte til. Det er også forskelligt, hvilke kompetencer ressourcepersonerne har, og dermed hvad de kan hjælpe med. Fælles for alle typer af ressourcepersoner er dog, at de fortæller, at det ofte er helt lavpraktisk hjælp, de giver eleverne, med at bruge en kalender og prioritere deres tid. Nogle ressourcepersoner er uddannet til at støtte elever med personlige og sociale problemer, og de oplever, at stress, præstationspres og angst er nogle af de udfordringer, eleverne oftest kommer med. Disse problemer opstår i høj grad hos eleverne, når de oplever, at de ikke kan få fritid og skolearbejde til at hænge sammen. I de tilfælde, hvor elevernes problemer overstiger det, som ressourcepersonerne og skolen kan give støtte til, har de fleste af skolerne en dialog med kommunen eller andre instanser, som kan hjælpe eleverne videre.

Både ledere og ressourcepersoner fortæller, at det er tydeligt for dem, hvad skolens og deres eget ansvar for at hjælpe elever med trivselsudfordringer er. Til gengæld er der stor forskel på, hvor langt ledelserne på de enkelte skoler vurderer, at de bør gå. Nogle skoleledelser mener, at de bør kunne rumme næsten alle typer elever, mens andre vurderer, at de hjælper eleverne bedst ved at henvise dem videre.

Nogle elever fortæller, at de har oplevet svære perioder og udfordringer, som de ikke har fortalt nogen lærere eller ressourcepersoner om. Det skyldes i nogle tilfælde, at eleverne er bekymrede for, om det vil påvirke lærernes og skolens opfattelse af dem i en negativ retning. Eleverne vil gerne fremstå som selvstændige og fagligt dygtige, og derfor kan det være svært for dem at fortælle skolen, hvis de fx har det svært fagligt eller ikke kan overskue deres hverdag. Eleven i nedenstående citat havde både nogle faglige og nogle personlige udfordringer, men ville ikke tale med sine lærere om dette:



Jeg sagde ikke noget til mine lærere. Det bryder jeg mig ikke om. De skal ikke vide, at jeg strøgler. [...] Jeg taler med min mor og far. Det gør jeg meget. Og så kører jeg rigtig meget bil for mig selv. Det kan jeg godt lide. Så kører jeg en tur i min fars bil et sted hen og hører musik og ringer måske til en af mine venner.

Elev

Eleven, der i ovenstående citat fortæller, at han ikke vil have, at skolen skal vide, at han har det svært, vælger i stedet at bruge sine forældre eller venner som støtte og hjælp til at komme videre. Denne strategi er der en del elever, der bruger. Det kan skyldes, at eleverne har et godt netværk i form af venner og familie, som støtter dem, og at de derfor foretrækker at involvere dem frem for skolen. Det kan også skyldes, at eleverne finder det svært at tage kontakt til nogen på skolen, fordi de i det hele taget har svært ved at fortælle andre, at de ikke trives. Ingen af de elever, der har deltaget i undersøgelsen, fortæller dog, at de slet ikke har haft nogen, de kunne tale med, da de havde det svært. Selv de mest isolerede elever har haft en enkelt ven, forældre eller en voksen på skolen, som de havde tillid til. I den sammenhæng bør det bemærkes, at vi i undersøgelsen ikke har talt med elever, der er stoppet på gymnasiet eller hf, hvilket kan have en betydning for dette fund.

6.1.5 Forældre kan give både støtte og en oplevelse af pres

Nogle elever trækker primært på deres nære relationer uden for skolen, når de i perioder oplever ikke at trives. Det er ofte de elever, som ikke har nære venner i klassen, eller som er så optagede af at få gode karakterer, at de ikke ønsker at vise det i skolen, hvis de har udfordringer. For denne gruppe elever spiller forældrene en særligt vigtig rolle. Ofte bruger de forældrene som en støtte. Det kan fx være i forhold til strukturering af tid og støtte til lektier, men det kan også være, at forældrene betaler for psykologtimer eller ekstra undervisning i nogle fag.



Det var en firemåneders depression, hvor jeg bare lå på sofaen og tænkte ”mit liv er færdigt”. Men så snakkede jeg meget med dem [mor og far], og de havde også forskellige værktøjer. Og så snakkede jeg også med en ekstern psykolog. Og hun var rigtig cool.

Elev

Det er dog ikke altid lige enkelt for eleverne at involvere forældrene i, at de ikke trives. Tanker om at droppe ud eller bekymringer om ikke at kunne følge med fagligt kan være svære at dele med forældrene. Det kan være, fordi eleverne oplever, at forældrene overreagerer og ikke vil trække sig tilbage igen, hvis eleverne først har involveret dem i, at de fx har det fagligt svært i et fag. Det kan også være, at eleverne føler et pres på grund af forældrenes forventninger til, hvor høje karakterer de skal have, og hvad de skal uddanne sig til efter den gymnasiale uddannelse. Disse elever ønsker

ikke at skuffe forældrene, og derfor finder de det svært at tale med dem om fx overvejelser om at droppe ud. Pigen i nedenstående citat har haft tanker om at droppe ud, men hun har hverken talt med sine lærere eller talt med forældrene om det. For hende er forældrenes forventninger til hende et pres, men de er også en medvirkende årsag til, at hun ikke dropper ud, selvom hun har haft lyst til det.



De [forældrene] vil gerne have, at jeg klarer mig godt med gode karakterer, så der er muligheder bagefter. Jeg har ikke nævnt mine tanker om at droppe ud for dem. Men jeg ved, at de ikke ville blive særligt glade for det, hvis jeg droppede ud.

Elev

Eksempler på forskellige typer af ressourcepersoner

Gennemførelsesvejledere

Vejlederne på skolerne har en betydningsfuld rolle i forhold til at hjælpe eleverne fagligt og hjælpe dem med at bryde den potentielle onde cirkel. I de tilfælde, hvor eleverne ikke fortsætter på gymnasiet, har vejlederne ydermere en vigtig funktion i at hjælpe dem godt videre og vejlede om andre muligheder i uddannelsessystemet. På en af skolerne har man valgt at kalde funktionen for *læringsvejleder* for at understrege, at vejledningen skal have fokus på elevernes læringsforløb og udvikling. Det kan fx være ved at udarbejde ugeplaner for de elever, der har udfordringer med for meget fravær og strukturering af tid.

Coaches

På tre af de seks skoler stilles der coaching til rådighed for eleverne. På to af skolerne er coachen ansat på fuld tid, og på en skole varetager to coachuddannede lærere funktionen. Coachene varetager både individuelle samtaleforløb og trivselsarbejde i større sammenhænge; dog er vægtningen forskellig på skolerne.

En stor del af elevcoachenes arbejde består af individuelle samtaleforløb. Nogle elever bliver anbefalet samtalerne af en lærer eller studievejleder, mens andre elever selv opsøger coachen. Der er stor variation i samtalerne temaer, der spænder fra kærestesorg og ensomhed til misbrug og overgreb. På en af skolerne har elevcoachen et samarbejde med eksterne støttemuligheder, fx psykiatri og misbrugscenter, og kan tage med eleven, hvis vedkommende må henvises til et af disse tilbud.

Derudover har coachen to steder også fokus på at understøtte de fællesskaber, som eleverne færdes i på skolen. Det kan foregå ved at coache en klasse, som gennemgår en større konflikt, men også forebyggende ved at vejlede første årgang i at etablere en god klasserumskultur. Afhængigt af de enkelte klasser kan det være med fokus på mindfulness, søvn, kost eller studieteknik. Ud over klassefællesskabet kan coachfunktionen også indebære at understøtte en inkluderende kultur på tværs af klasser. Fx ved at være tovholder i forbindelse med morgensamling, fester, elevråd og sociale aktiviteter.

Bedsteforældre

En af skolerne har to personer, der kaldes *bedsteforældre* ansat på deltid. De er et tilbud til elever, der ønsker en at tale med, men som ikke nødvendigvis har brug for en coach. Deres rolle er i høj grad tænkt som en aflastning af kontaktlæreren. Såfremt elevens udfordringer overskrider studievejlederens, bedsteforældrenes og elevcoachens kompetencer, har gymnasiet indkøbt

timer hos et lokalt psykologteam, hvor eleven kan tilbydes et forløb bestående af seks-syv timer. Bedsteforældre er et tilbud til elever, der har lyst til at snakke, hvis fx forældrene er blevet skilt, eller de har brug for strukturering af opgaver. Nogle elever henvender sig direkte, andre opfordres via lærere.

6.2 Eleverne har brug for strategier til at balancere skole- og ungdomsliv

Både lærere og elever fortæller, at arbejdspresset på en gymnasial uddannelse kræver en lang arbejdsuge på nogle gange op til 50 timer, hvis eleverne skal læse til alle fag og lave alle opgaver. Derfor er det helt afgørende for elevernes trivsel, at de kan opnå en balance mellem fritids- og skoleliv, og at de kan planlægge deres tid. Oplevelsen af ikke at kunne overskue skoleliv og fritidsliv fylder meget i elevernes fortællinger om perioder med dårlig trivsel. Også ressourcepersoner og lærere fortæller, at det ofte er her, de sætter ind for at hjælpe eleverne godt igennem deres gymnasiale uddannelse, og på ledelsesniveau er der flere steder en opmærksomhed over for, at mangel på balance bliver fremhævet som en årsag til stress af eleverne selv. Citatet nedenfor illustrerer, hvordan ledelsen har fundet frem til, at der er behov for at sætte ind i forhold til at afhjælpe elevernes oplevelse af pres eller stress, gennem deres årlige elevtrivselsmålinger:



De sidste år har det været elevernes egen oplevelse af stress, der særligt har været bøjlet i neon [i elevtrivselsundersøgelsen]. Det er en generel tendens i samfundet. Så det er ikke kun os, men det er noget, der bekymrer os. Så vi går ind og ser på, hvad de angiver som årsag til, at de bliver stressede.

Leder

Skolerne arbejder en del med at støtte eleverne i at prioritere og strukturere deres tid på to måder. For det første arbejder de på et strukturelt og organisatorisk niveau, som fx kan bestå i, at lærerne koordinerer fordelingen af skriftlige opgaver, og at skolen stiller faglig støtte til rådighed for de elever, der har svært ved at klare de skriftlige afleveringer. For det andet arbejder coaches, lærere og studievejledere også med at give eleverne redskaber til at prioritere deres tid. Enten helt lavpraktisk ved at lære dem planlægningsværktøjer eller studieteknik eller ved at tale med eleverne om, at det kan være fint nok ikke at få topkarakterer i alle fag. Med andre ord har skolerne fokus på at lære eleverne at hjælpe sig selv til at håndtere arbejdspresset i gymnasiet.

6.2.1 Eleverne har behov for, at skriftlige opgaver koordineres

Eleverne fortæller, at det er afgørende, at de har mulighed for at prioritere og strukturere deres tid, så de har tid til både skolearbejdet og de elementer i deres liv ved siden af skolen, som er vigtigst for dem. Flere ledere og lærere fortæller, at de er opmærksomme på, at koordineringen af skriftlige opgaver ofte er en udfordring set fra elevernes perspektiv. Det viser sig fx i skolernes elevtrivselsmålinger, hvor netop koordineringen af lektier og skriftlige opgaver flere steder bliver udpeget som et punkt til forbedring.

Et væsentligt perspektiv blandt eleverne er, at de prioriterer de skriftlige afleveringer højt, og at de har behov for struktur og langtidsplanlægning, hvis de skal undgå stresssymptomer og for lidt søvn. Mange elever har været gennem perioder, hvor de ikke har kunnet overskue hverdagen, og

hvor de har oplevet at komme ind i en ond cirkel med dårlig søvn og manglende evne til at prioritere og planlægge. Eleverne oplever, at sådanne perioder har en negativ påvirkning på både deres faglige og deres sociale trivsel. I nedenstående citat fortæller en elev, at hun ofte oplever, hun bliver nødt til at sige fra over for sociale aktiviteter med familien, når der er skriftlige afleveringer.



Men jeg har det i hvert fald sådan, at når det kommer til afleveringer, så vil jeg gerne gå i gang med dem i god tid, så jeg kan give dem god tid, og mange gange er jeg nødt til at sige fra på nogle punkter. Når familien skal ud og spise aftensmad, så bliver jeg nødt til at sige, at jeg lige har den her aflevering. ”Det er bare lidt vigtigere lige nu, så kan vi spise sammen en anden dag.”

Elev

Det er vigtigt for eleverne, at de ved i god tid, hvornår de har store skriftlige afleveringer, da mange fortæller, at de bruger deres kalender aktivt og fravælger sociale aktiviteter, fritidsarbejde og fritidsinteresser såsom sport og træning, hvis de ved, at de skal afsætte tid til en skriftlig aflevering.

Flere af skolerne har nogle procedurer, hvor de forsøger at imødegå udfordringen med, at eleverne ikke ved, hvornår de skriftlige opgaver bliver lagt, fx ved at lægge tidspunkterne for de skriftlige afleveringer ind i skolens årshjul, således at både lærere og elever kan se, hvornår de skal afsætte tid til skriftlige afleveringer. På trods af disse tiltag er der dog ingen af skolerne, hvor eleverne oplever, at der er en god og koordineret fordeling af alle skriftlige opgaver hen over året. Her fortæller en leder, at det er en udfordring, som de fortsat arbejder med:



Der er en elevoplevelse af, at lærerne opdager afleveringerne for sent og derfor sætter dem for sent i gang. Der skal en bedre langtidsplanlægning til [...] Så sent som i går havde vi en elevrådsrepræsentant oppe og snakke på vores lærermøde, der netop talte om det her. Det kan godt være, at afleveringen er registreret i systemet. Men hvis der ikke står, hvad de skal, kan eleverne jo ikke lave den. Så det ender med, at de får nogle korte frister.

Leder

Mange af eleverne oplever dog, at lærerne ofte er fleksible og åbne for dialog om ændret afleveringstidspunkt, hvis eleverne gør dem opmærksomme på, at der ligger flere store afleveringer oven i hinanden. Denne dialog er vigtig for eleverne, og der er en generel opfattelse af, at lærerne er lydhøre og opmærksomme på, at de nogle gange får lagt afleveringerne for tæt på hinanden. Nedenstående citat illustrerer pointen om, at eleverne oplever, at det er muligt at kommunikere med lærerne om skriftlige afleveringer:



Men ellers er det jo at spørge lærerne, hvis de har lagt en aflevering på samme dag, om de kan rykke den, eller antallet af ord kan blive sænket, så der ikke er så meget, der skal skrives. Så på den måde kan man også kommunikere med læreren.

Elev

6.2.2 Eleverne har brug for hjælp til at prioritere

De fleste af skolerne tilbyder lektiecaféer eller skriveværksteder som en struktureret støtte til elever, der er kommet bagud med skriftlige afleveringer eller lektier. Her kan eleverne opholde sig efter undervisningen og få støtte til især skriftlige opgaver. På de fleste skoler er det både et frivilligt tilbud og noget, man som elev kan blive pålagt af skolen at møde op til. Eleverne oplever tilbuddet som en del af skolens sikkerhedsnet, og de er alle godt bekendt med, at det findes. De tillægger dog lektiecaféerne langt mindre betydning end det at kunne have en god dialog med deres lærere om deres afleveringer. Med andre ord er det godt, at muligheden for lektiecafé er der, men eleverne

fremhæver den tillidsfulde kommunikation med lærerne som vigtigst for deres oplevelse af handlemuligheder, når presset i forbindelse med de skriftlige afleveringer bliver for stort.

Ud over de strukturelle tiltag, som skolerne har iværksat for at støtte eleverne i at strukturere og prioritere deres tid, fortæller lærere og ressourcepersoner også, at de ofte tale med eleverne om, hvordan de kan blive bedre til at strukturere deres tid, når de har personlige samtaler. I de personlige samtaler lægger lærere og ressourcepersoner vægt på, at eleverne skal lære at sige nej til nogle ting. Det behøver ikke altid at være det sociale, eleverne siger nej til, men det væsentlige er, at eleverne er bevidste om, hvor meget de kan klare. Eleven i nedenstående citat har oplevet stresssymptomer og har fået hjælp af en coach på skolen. Det har givet hende en bedre fornemmelse for, hvornår tingene er ved at blive for meget, og hvornår hun skal vælge noget fra.



Og jeg har lært, at det er okay at sige nej til ting. Så for mig har det været et redskab til at have en liste i mit hoved over, hvad jeg prioriterer. Og et redskab i forhold til, at jeg er blevet bedre til at lytte til min krop. Og så har jeg lært, at det er okay at sige nej til nogle ting, og at jeg så kan skære noget fra. Hvor jeg tidligere har tænkt, at jeg ikke kan skære noget fra. Jeg havde ingen prioritering, så det blev helt tilfældigt før i tiden.

Elev

6.3 Eleverne hjælper hinanden fagligt og personligt

Eleverne oplever generelt at være gode til at hjælpe hinanden både fagligt og personligt, og ofte går de til hinanden, før de går til læreren, hvis de oplever udfordringer. De faglige netværk opleves som mere inkluderende end de sociale, og eleverne giver udtryk for, at det er lettere at hjælpe andre elever fagligt end det er at inkludere ensomme elever i fællesskabet. På samme måde giver de elever, der ikke har nære relationer på skolen, udtryk for, at de godt kan have et fagligt fællesskab med andre elever, men finder det svært at tale om personlige emner.

6.3.1 Eleverne oplever generelt at have stærke faglige netværk

De fleste elever fortæller, at de har stærke netværk, hvor de støtter hinanden i forhold til faglige spørgsmål. På tværs af skolerne tegner der sig et billede af, at også de elever, der ikke har tætte sociale relationer til de andre i klassen, oplever, at det er muligt at få hjælp til det faglige i disse netværk. Ofte er det gennem Facebookgrupper, hvor de spørger hinanden til råds om ting, de er i tvivl om. Fx, som i nedenstående citat, hvis de er i tvivl om lektier eller mangler noter til noget, der er blevet gennemgået i timen.



Hele klassen er klar til at hjælpe, hvis det er. Vi har en Facebookgruppe og en Messenger-gruppe, så hvis der er noget, man vil spørge om med lektier eller sådan, så spørger man bare derinde, og så hjælper alle. Fx hvis der er noter, som man gerne vil låne. Vi er ret gode til at hjælpe hinanden.

Elev

Eleverne fremhæver også, at de gerne vil arbejde sammen i mindre grupper to og to, når der skal laves skriftlige opgaver. Ofte opstår disse faglige fællesskaber mellem elever, der også har tætte sociale relationer. Der er fx elever, som helst vil sidde sammen med deres venner og lave lektier enten på skolen eller hjemme hos hinanden. Der er dog også elever, som fremhæver, at de primært har faglige fællesskaber med de andre elever, og at de sagtens kan have et nært fagligt samarbejde med en klassekammerat uden nødvendigvis at tale om personlige ting. Udgangspunktet for at skabe et fagligt samarbejde kan være, at det skal være med en, der er på samme faglige niveau

som dem selv eller bedre. Fx er nogle elever meget opmærksomme på at bruge faglige netværk, hvis de er kommet bagud i et fag og har brug for støtte til at komme med igen. Her kan der være en udfordring i at overbevise de andre elever om, at de skal hjælpe, men eleverne kan have forskellige former for motiver, da det ikke altid kun er det faglige, der er afgørende for, hvem de arbejder sammen med. Eleven i nedenstående citat fortæller, at han har fået en klassekammerat til at hjælpe sig fagligt, fordi hun godt kunne lide ham:



Hun har altid været lidt småforelsket i mig. Det er en fra min klasse. Det var nemt. Men jeg tror ikke, at det var baggrunden for det. Jeg tror bare, at det var, fordi vi gik i samme klasse. Og de andre fra klassen snakkede vi ikke så meget med. Så det var naturligt, at vi lige fandt sammen. Og så var hun ekstra hjælpsom, fordi hun syntes, jeg var sød.

Elev

6.3.2 Eleverne hjælper også hinanden med andre typer udfordringer

Eleverne hjælper hinanden med mange typer af udfordringer. Det kan være at forsøge at håndtere stress og overvejelser om at droppe ud, og det kan også være i forhold til at fortælle en lærer, at en klassekammerat ser ud til at mistrives. For de elever, som oplever, at de er godt inkluderet i klassen og på skolen, er venner og klassekammerater en vigtig ressource i forhold til at håndtere de udfordringer, der opstår undervejs i deres gymnasiale uddannelse. Det at hjælpe og støtte andre eller selv modtage støtte eller hjælp fra vennerne er noget, som eleverne fremhæver som vigtigt for deres trivsel. Kærestesorger og rygtedannelser er nogle af de problemer, som eleverne gerne vil løse på egen hånd. Dog kan rygtedannelser også være forbundet med ufrivillig deling af billeder eller digital mobning, og i de tilfælde ser eleverne også et behov for at inddrage lærerne. (Se en uddybning af dette i afsnit 4.2.2 om mobning).

6.3.3 Eleverne har sværest ved at støtte de ensomme klassekammerater

En stor gruppe af eleverne udtrykker, at det er et fælles ansvar at få alle i klassen til at trives. Derfor vil de også gerne hjælpe de klassekammerater, der ikke har nære relationer til de andre i klassen, hvis de får en fornemmelse af, at der er nogle, der mistrives. Eleverne oplever dog ofte usikkerhed i forhold til, hvad de konkret skal gøre for at hjælpe de elever, der ikke er godt med i fællesskabet. Derfor bliver det tit ved enkelte inkluderende handlinger eller overvejelser om, hvad de kan gøre. Overvejelserne kan gå på, om de selv skal invitere den ensomme elev med til sociale aktiviteter eller involvere skolens ressourcepersoner. Nogle af disse overvejelser illustreres af en elev i følgende citat:



Vi har prøvet at sidde sammen med hende, men ved ikke, hvad vi skal gøre ved det. Altså, hun sætter sig sammen med os og smiler og de der ting, men hvis vi spørger hende, om hun vil med til frokost, kommer der ikke rigtig et svar. Hun virker ensom eller alene i hvert fald.

Elev

De elever, der selv oplever, at de ikke har nære personlige relationer til andre i klassen, finder det også svært at handle på oplevelsen af ensomhed eller andre typer udfordringer. For dem er det særligt vigtigt at have et godt netværk uden for skolen eller gode relationer til lærere og ressourcepersoner på skolen.

Elever, der trækker på et stærkt netværk af venner uden for skolen, har ofte holdt fast i en fritidsinteresse, som de havde, før de startede på deres gymnasiale uddannelse. For dem er det nogle gange et valg ikke at involvere sig så dybt i de sociale relationer på skolen, fordi det er vigtigere for dem at have mulighed for at holde fast i deres fritidsinteresse, som de gerne bruger meget tid på.

Selvom det for nogle elever er et mere eller mindre bevidst valg at prioritere et stærkt netværk af venner uden for skolen, så oplever de det ofte som et savn ikke at have nære venner i klassen. Derfor er det særligt vigtigt for denne gruppe elever at have adgang til ressourcepersoner på skolen, hvis de oplever perioder, hvor de ikke trives. Det kan også være en hjælp for denne elevgruppe, at der er adgang til fællesskaber på skolen, hvor de kan møde andre, der fx deler de samme fritidsinteresser.

Eksempel på greb, der styrker elevernes muligheder for at støtte hinanden

Kursistmentorer

VUC & hf Nordjylland i Hjørring har haft et kursistmentorprojekt med det formål at styrke det sociale fællesskab og støtte udfordrede elever. Her indgik frivillige elever i mentor-mentee-par. Mentoren skulle hjælpe sin mentee, når vedkommende havde udfordringer med struktur eller fag. Mentoren fik redskaber til dette på et mentorkursus arrangeret af skolen. Projektet udsprang på baggrund af efterspørgsel fra eleverne selv.

Elevambassadører

På Københavns åbne Gymnasium holder elevambassadører øje med, om de nye 1. g-elever trives, og om der er nogen, der sidder meget for sig selv. De hjælper også 1.-g'erne med at finde sig til rette og få svar på spørgsmål, de er i tvivl om. Indsatsen er dog kun et supplement til de øvrige tiltag, skolen har iværksat for at støtte elevernes trivsel, og dermed står eleverne ikke alene med ansvaret.

Relationsgrupper

På en af skolerne har coachen etableret en relationsgruppe, hvor der afholdes aktiviteter for elever, der føler sig ensomme. Eleverne får dermed mulighed for at deltage i nogle organiserede aktiviteter, og samtidig får de mulighed for at danne relationer med andre elever. I forlængelse af dette initiativ står coachen for en sommercamp for den samme målgruppe hvert år, som er gratis at deltage i for skolens elever.

6.3.4 Opmærksomhedspunkter i arbejdet med støtte og ressourcer

Samlet set peger ovenstående pointer på, at skolerne kan gøre sig en række overvejelser for at fremme elevernes oplevelse af handlemuligheder i forbindelse med dårlig trivsel.

Sørg for forskellige og diskrete indgange til støtte og ressourcer

Forskellige indgange til tilbuddene er vigtige, fordi der er stor forskel på, hvad der skal til, for at elever, der har behov for støtte, gør brug af skolens tilbud. Interview med elever viser, at nogle elever helst vil gå gennem deres lærere, mens andre helst ikke vil involvere deres lærere, da de er belyrrede for, hvordan det vil påvirke lærernes syn på dem. For andre elever er det vigtigt, at klassekammeraterne ikke ved, at de gør brug af fx en coach eller en psykolog. Derfor kan det være et opmærksomhedspunkt for skolen at placere tilbuddene, så eleverne kan bruge dem, uden at det er synligt for de andre elever.

Eleverne skal vide, hvor de kan hente hjælp

Det kan være et vigtigt opmærksomhedspunkt for skolen at adressere, hvad eleverne kan gøre for at hjælpe dem, der ser ud til at mistrives. Eleverne ved ikke nødvendigvis, hvordan de skal hjælpe hinanden, så derfor er det vigtigt, at skolen tydeliggør over for eleverne, hvilke ressourcer der findes på skolen, og hvordan man kan henvende sig, hvis man oplever, at en klassekammerat mistrives.

Eleverne skal have hjælp til at lære strategier til at strukturere og prioritere deres tid

Elevernes trivsel kan fremmes, ved at både lærerne og de øvrige ressourcepersoner på skolerne er opmærksomme på at støtte eleverne i at lære nogle *strategier* til at prioritere deres tid, når de starter på en gymnasial uddannelse. Flertallet af eleverne har ikke strategier med sig fra grundskolen, som de kan tage med videre, når det handler om prioritering af tid. Den gymnasiale uddannelse er en ny virkelighed, og derfor har de brug for nye strategier og prioriteringer. Skolerne i undersøgelsen bruger fx kontaktlærersamtaler, samtaler hos elevcoachen og klassekurser i fx planlægning og studieteknik, når de skal undervise eleverne i at have strategier til at prioritere deres tid.

Dialog mellem lærer og elever kan afhjælpe spidsbelastninger

Skolerne i undersøgelsen forsøger at koordinere elevernes afleveringer, så der ikke falder for mange på samme tid. Men uanset den indbyrdes koordinering mellem lærerne er det ofte svært at undgå, at der opstår spidsbelastninger i forhold til skriftlige afleveringer. Derfor er dialogen om afleveringstidspunkter mellem lærerne og eleverne vigtig, fordi de ofte sammen kan finde ud af at rykke et par afleveringer lidt. Det kan dermed være en indsats i sig selv at anerkende, at arbejdsbelastningen for eleverne kan være stor, og at det kan reducere stress at være fleksibel i forhold til afleveringstidspunkter.

Støtte til elever, der er kommet bagud med skriftlige opgaver

Skolerne i undersøgelsen arbejder på forskellig vis med at støtte elever, der er kommet bagud med skriftlige opgaver. Det kan de gøre på forskellig vis. Enten ved at stille støtte til rådighed i form af lektiecaféer eller skrivefængsler eller gennem særlige aftaler mellem den enkelte elev og en studievejleder, coach eller lærer. De særlige aftaler har til formål at gøre det overskueligt for eleven at indhente det, han eller hun er bagud med, så eleven kan overskue, hvordan det er muligt at få det gjort. I forbindelse med de særlige aftaler, som vejledere og coaches laver sammen med eleverne, indgår der også ofte en hjælp til at strukturere deres tid og planlægge, hvornår de får opgaverne lavet. Eleverne, der er kommet bagud med skriftlige afleveringer, kan nemt komme ind i en ond cirkel, hvor de udebliver fra undervisningen og dermed kommer i fare for at komme endnu længere bagud. Skolernes opmærksomhed på at støtte elever, der er kommet bagud, bunder derfor i en erkendelse af, at eleverne ikke nødvendigvis selv kan indhente det, de er kommet bagud med.

7 Organisatoriske rammer i arbejdet med trivsel

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan skolernes organisatoriske rammer har indflydelse på deres arbejde med trivsel, og hvilke organisatoriske tiltag man som ledelse kan have særligt fokus på i dette arbejde. Kapitlet lægger ud med en beskrivelse af, hvordan skolernes forskellige baggrunde har indflydelse på deres arbejde med trivsel. Dernæst præsenteres to organisatoriske tiltag, som skolerne gør brug af eller kunne gøre mere brug af i deres arbejde med trivsel. For det første peger vi på et potentiale i at sætte fokus på elevinddragelse i det strategiske arbejde med elevtrivsel. For det andet ridser vi op, hvilke organisatoriske rammer og funktioner der kan støtte op om skolens arbejde med elevtrivsel, når der skal sikres en klar rollefordeling mellem lærere, ledelse og ressourcpersoner.

7.1 Baggrund for skolernes arbejde med trivsel

Hvordan skolerne vælger at arbejde med elevtrivsel, afhænger i høj grad af faktorer som fx skolestørrelse, organisering, elevgrundlag, og hvilken profil skolen har. Ledelserne på alle seks skoler ser elevtrivsel som en central del af deres opgave som ledere, og de har mange overvejelser om, hvad der kendetegner deres elevgrundlag, og hvad de skal have særligt fokus på i arbejdet med trivsel. Fra både leder- og lærerperspektivet fremhæves det, at arbejdet med trivsel i høj grad handler om at tilpasse trivselsarbejdet til den pågældende elevgruppe og drage fordel af de muligheder, skolerne har i kraft af deres skolestørrelse, beliggenhed og organiseringsform.

7.1.1 Store og små skoler har forskellige handlemuligheder i arbejdet med elevtrivsel

Skolerne i undersøgelsen har forskellige størrelser og organisationsformer, hvilket har indflydelse på, hvordan de arbejder med elevtrivsel. Der tegner sig dog ikke noget billede af, at en skolestørrelse eller organiseringsform er bedre end en anden, når det kommer til rammebetingelserne for at arbejde med elevtrivsel. På nogle af de større kombinationsskoler, hvor der findes flere ungdomsuddannelser samlet, er der en overordnet handlingsplan for, hvordan man arbejder med elevtrivsel. Denne handlingsplan bliver defineret af den strategiske ledelse. De enkelte afdelinger kan tone deres indsats og igangsætte egne projekter, men på det strategiske niveau skal de følge de retningslinjer, som er udstukket for hele skolen. Dette kan fx betyde, at en elevcoach kan være ansat på flere adresser, og det kan også betyde, at alle skolens afdelinger arbejder på en bestemt måde med at gennemføre og følge op på elevtrivselsundersøgelser. På de mindre skoler er deres tilgang til arbejdet med trivsel kendetegnet ved, at de hurtigt kan omsætte idéer til handling og derved har stor fleksibilitet, hvis de opdager en udfordring eller et potentiale, de vil arbejde videre med. Til gengæld har de ikke de samme stordriftsfordele, fx at dele omkostningerne til en coach, som skoler med flere afdelinger har.

7.1.2 Trivselsindsatsen skal tilpasses elevgruppen og skoleprofilen

Elevgruppen har stor betydning for, hvordan skolerne tilrettelægger deres arbejde med elevtrivsel. På de fleste af skolerne er der en vis bredde i elevgruppen, men både elever, lærere og ledere har en ret ensartet fortælling om skolens profil, og hvad der kendetegner skolen og de elever, der går der. Mange af eleverne fortæller, at de har valgt skolen, fordi den fx havde ry for mangfoldighed, mange sociale aktiviteter eller høj faglighed. Disse forventninger har både betydning for, hvordan de selv føler sig tilpas på skolen, og betydning for, hvilken grad af rummelighed de udviser over for de andre elever.

På et af de treårige gymnasier søger mange elever fx ind på grund af skolens gode faglige omgivelser, og fordi de ønsker at prøve sig selv af i et ambitiøst fagligt miljø. En af skolens trivselsudfordringer består i at hjælpe eleverne med at håndtere de ambitioner, de selv og forældrene har på deres vegne. Det pres, der ligger på eleverne, kan gå ud over elevernes trivsel, især i starten. Samtidig er der mindre tolerance hos eleverne, hvis der er nogen elever, der ikke følger skolens ordensregler, end der fx er på nogle af de skoler, hvor *plads til alle* er en bærende værdi. På den måde er der en fælles forståelse blandt elever, lærere og ledere af, at man først og fremmest trives på skolen, hvis man kan lide et ambitiøst miljø. Nogle af eleverne når dog frem til en erkendelse af, at de ikke trives i miljøet. En leder fortæller, hvordan det kan komme til udtryk:



Man kan sagtens finde rigtig dygtige elever, som hellere vil være i et andet miljø, fordi der følger noget med i miljøet her på skolen. Alle er overambitiøse. De bliver skuffede, hvis de får under en eller anden karakter. Der er en masse dygtige elever, som ikke er dér endnu. Det betyder jo ikke, at de ikke er gode, men så kan de måske gå et andet sted.

Leder

Som lederen antyder i citatet, sker det jævnligt, at skolens vejledning hjælper elever, der ikke trives i miljøet, med at komme godt videre i et andet uddannelses tilbud, der passer bedre til dem. Det kan være i en anden klasse på skolen eller på en anden skole.

På en af hf-skolerne har man nogle andre udfordringer og dermed også en anden tilgang til at arbejde med elevernes motivation, trivsel og gennemførelse. Her kommer en relativt stor del af eleverne med negative skoleerfaringer, og derfor fylder det meget at skabe et fagligt motiverende miljø, der rummer alle elever, også de elever, der ikke umiddelbart kan se en mening med uddannelsen fra starten. Lærerne fortæller, at de forsøger at have et holistisk syn på eleverne. Der er således en høj grad af fleksibilitet i forhold til at tage hånd om elevernes faglige problematikker ved også at se dem i et socialt og personligt lys. Helt konkrete tiltag kan være, at studievejlederen sender en sms til de elever, der har svært ved at komme op om morgenen, eller at læreren spiser morgenmad sammen med de elever, der har brug for det. På den måde forsøger skolen her at skabe nogle meningsfulde rammer, der rækker ud over det faglige miljø, ud fra de behov, baggrunde og tilgange til læring, eleverne har. Hvis skolen udskriver en elev, forsøger skolen at holde en dør åben, så eleven har mulighed for at komme tilbage på skolen igen. Som en lærer fra skolen forklarer:



Der er jo også eksemplet med, at kursisten starter i august, og så kommer kursisten måske skævt ind i det og kommer helt bagefter. Så kan mange af dem, det sker for, få lov at starte igen på et januarhold, og så kommer de ind med en ny rolle og med en ny tilgang til skolen.

Lærer

Som de to eksempler viser, tilpasser skolerne deres tilgang til trivselsarbejdet til deres elevgruppe. Hvor det treårige gymnasium ser sig selv som et uddannelsesstilbud, der passer til en særlig målgruppe af elever med høje faglige ambitioner, ser hf-skolen i høj grad sig selv som et sidste stop for elever, der har svært ved at passe ind andre steder. De øvrige skoler tilpasser på samme vis deres tilgang til trivselsarbejdet til elevgruppen.

7.2 Elevinddragelse i skolens arbejde med elevtrivsel

Ledelserne på de seks skoler gør et kontinuerligt arbejde med at inddrage elevernes perspektiver i trivselsarbejdet, da eleverne er en del af skolens kultur, og denne kultur kan ændre sig over tid. Derfor er skolernes arbejde med elevtrivsel præget af, at ledelserne løbende reflekterer over, hvilke fordele og ulemper der er i det nuværende arbejde med elevtrivsel, og hvilke tilpasninger der er brug for. I dette arbejde har de pædagogiske ledere brug for at inddrage elevernes perspektiver, og det gør mange af dem ved at gennemføre elevtrivselsundersøgelser.

7.2.1 Elevtrivselsundersøgelser kan ikke stå alene

Skolerne bruger elevtrivselsundersøgelser som en måde at inddrage elevernes perspektiver på i arbejdet med elevtrivsel. Lederne er opmærksomme på, at der altid er forhold, som kan forandre og påvirke elevernes trivsel. Derfor er det vigtigt løbende at følge med i, hvad der fylder hos eleverne fra år til år, og der kan også være behov for at skifte fokus i trivselsarbejdet efter i nogle år at have haft særligt fokus på et tema. En vigtig pointe i den sammenhæng er, at indsatser, der styrker elevtrivslen på et parameter, kan have en negativ effekt på et andet. Fx kan indsatser, der skal styrke klassefællesskabet, betyde, at eleverne oplever et dårligere sammenhold på tværs af klasser. Elevtrivselsundersøgelserne er et redskab, som løbende kan følge udviklingen i elevernes trivsel både på klasse- og skoleniveau.

Skolerne laver deres egne elevtrivselsundersøgelser, og de er med til at give lærerne og ledelsen et overordnet indblik i elevernes trivsel og indikerer, hvor der er brug for ændringer og tiltag. Der er på skolerne stor forskel på, hvordan der bliver fulgt op på undersøgelserne, og hvor inkorporerede de er i skolernes fælles visioner og arbejde. Nogle steder bliver der fulgt op, hvis der er noget, der springer i øjnene i en konkret klasse, fx ved at inddrage en coach, hvis eleverne i klassen angiver, at der er problemer med klassekulturen. Andre steder bliver undersøgelsen brugt mere systematisk til at følge klassernes udvikling og sammenligne på tværs af årgange. I et enkelt tilfælde uddybes de kvantitative resultater med supplerende kvalitative interview, som så bruges til at lokalisere indsatsområder, som skolen arbejder målrettet med i de følgende år. Endvidere diskuteres resultaterne med skolernes elevråd på nogle skoler.

Flere steder er der både en velkoordineret praksis og gennemarbejdede strategiske initiativer til at følge op på elevtrivselsundersøgelserne. Til trods for det er det stadig en udfordring for skolerne at få fulgt systematisk op på de data, de får ind gennem undersøgelserne, og få omsat resultaterne til konkrete handlinger. Flere af skolernes ledere peger på, at der kan være modstand i lærerkollegiet mod elevtrivselsundersøgelser, og det kan gøre det svært at få en god kommunikation i personalegruppen om, hvordan der skal følges op på elevtrivselsundersøgelser.

På en af skolerne har man i en årrække arbejdet systematisk med opfølgning på elevtrivselsundersøgelser. Men som lederen påpeger i nedenstående citat, er det en udvikling, der har taget lang tid, og som har pilleret ved både vanetænkning og værdier i forbindelse med det organisatoriske arbejde.



Der har været en udvikling på skolen med hensyn til at få folk til at arbejde systematisk med [elevtilfredshedsundersøgelser]. Det er der jo notorisk modstand mod normalt [...]. Grunden til, at man ikke gør det mange steder, er, at lærerne ikke kan lide det. ”Man kan ikke måle”, osv. Men her er det blevet masseret meget godt ind gennem årene, så nu gør man det bare.

Leder

Udfordringen er således for mange skoler at få omsat resultaterne fra elevtrivselsundersøgelserne til konkrete handlinger i organisationen, men også at gøre arbejdet til en del af kulturen på skolen, hvor lærere, ledelse og elever arbejder sammen om at fremme elevtrivsel.

7.2.2 Potentiale i større inddragelse af elevrådene i det strategiske arbejde

Interview med skolerne viser, at der ligger et potentiale i at inddrage elevrådene i det strategiske arbejde med trivsel. Elevrådene står centralt som organisationens bindeled mellem elevgruppen og ledelsen og har derfor en vigtig position i forhold til inddragelse af elevernes perspektiver i arbejdet. Elevrådene er enkelte steder involveret i de strategiske overvejelser om trivselstiltag, men det generelle billede er, at elevrådene oftest bliver involveret i de konkrete og mere kortsigtede initiativer såsom kantinepriser, valg af nye møbler eller indkøb af kaffeautomater. De grundlæggende og mere værdimæssige diskussioner foregår i andre fora, hvor elevrådene ikke deltager.

Når elevrådene bliver inviteret med til diskussionen om elevtrivsel, opstår en anden udfordring. Det opleves abstrakt for eleverne at diskutere, hvordan skolen følger op på elevtrivselsundersøgelserne, og de har svært ved at forholde sig til det. De har lettere ved at forholde sig til noget konkret som møbler, idrætsdage og fester end udarbejdelsen af fx en antimobbestrategi for hele skolen. Dette kan hænge sammen med den måde, elevtrivselsundersøgelserne bliver formidlet på, men det kan også hænge sammen med, at de elever, der går ind i elevrådene, ofte gør det, fordi de gerne vil lære flere elever fra andre klasser at kende. Dermed har mange af dem en særlig interesse for indretning af fællesarealer, fælles arrangementer på tværs af klasser m.v.

Elevrådene er en oplagt mulighed for skolerne til at få indblik i elevernes perspektiver på trivsel, og det er derfor oplagt at forsøge at overveje nye måder, hvorpå elevrådene kan få en aktiv rolle. Det kan fx være relevant at sætte et særligt fokus på, hvordan man får skabt en konstruktiv dialog med afsæt i elevtrivselsundersøgelserne om, hvad der fra et elevperspektiv kunne være relevante indsatsområder. Mens resultaterne fra elevtrivselsundersøgelserne viser et statistisk billede, kan elevrådene i dialog med deres bagland hjælpe med en kvalitativ fortolkning af, hvorfor resultaterne ser ud, som de gør. Samtidig viser interview med elevrådsrepræsentanter, at der kan være behov for at klæde elevrådene bedre på til denne type arbejde, fx gennem mere grundlæggende diskussioner om, hvad elevtrivsel er.

Eksempler på greb, der styrker inddragelsen af elevperspektiver i det strategiske arbejde med trivsel

Sms-målinger som systematiseret opfølgning på elevtrivsel

Niels Brock har arbejdet systematisk med elevtrivselsundersøgelser i flere år og har inkorporeret arbejdet i alle led af organisationen. Foruden de årlige spørgeskemaundersøgelser er der indført kvartalsvise sms-målinger. Sms-målingerne er en metode til at gøre elevtrivselsmålingerne til en del af den daglige praksis, hvor alle lag i organisationen, både elever, lærere og ledelse, er involveret i arbejdet. Sms-målingerne består af tre spørgsmål, der bliver sendt ud til eleverne. Eleverne skal vurdere hvert spørgsmål på en skala fra 0-5. Spørgsmålene handler primært om elevernes oplevelse af undervisningen og skal fungere som indikatorer på elevernes faglige trivsel. Sms-målingerne anvendes udelukkende som en temperaturmåling, der giver anledning til at diskutere forholdene i klassen. Det er dermed ikke målingen i sig selv, men den efterfølgende diskussion af baggrunden for resultaterne, der er i fokus i arbejdet. Opfølgningen varetages af klassens kontaktlærer. Hvis målingerne er særligt kritiske, suppleres kontaktlæreren af en ledelsesrepræsentant, der kommer ud og taler med den givne klasse.

Inddragelse af elevråd i beslutning om helskoleindsats

VUC&hf Nordjylland i Hjørring har arbejdet med et stort projekt om sundhed, som blev igangsat på baggrund af elevrådenes refleksion over skolens fem værdiord. Projektet har haft til formål at fremme elevtrivslen og er et projekt, som hele organisationen har arbejdet med. Arbejdet med sundhed foregik på flere niveauer og skabte grundlag for at samarbejde på tværs af klasser og årgange. Skolen arrangerede en række fælles foredrag med fokus på forskellige dimensioner af sundhed såsom kost, motion og søvn. Intentionen var at hjælpe eleverne med at styrke deres mentale og fysiske helbred og dermed også deres trivsel. Fokusset på sundhed blev overført til undervisningen i de øvrige fag og dannede grundlag for oprettelsen af en helt ny studielinje, Action Nature. Her har man blandt andet haft fokus på i stigende grad at flytte undervisningen ud af klasselokalet for at give eleverne afveksling og give plads til nye undervisningsmetoder.

7.3 Fokus på udvikling af lærerrollen

Flere af lederne peger på, at hvis skolen skal have en fælles kultur i forhold til elevtrivsel, er det vigtigt at arbejde systematisk med udvikling af lærerrollen og læreridentiteten. Samtidig er det meget vigtigt, at arbejdet med elevtrivsel er et fælles anliggende for hele skolen, så de enkelte lærere ikke står med udfordringerne selv.

7.4 Fokus på en klar rollefordeling i trivselsarbejdet

Lederne på de seks skoler peger på, at det er vigtigt med en klar rollefordeling i trivselsarbejdet. På flere af skolerne arbejder man eksempelvis med, at en kontaktlærer- eller klasselærerfunktion skal sikre en klar rollefordeling blandt lærerne, og at alle elever får mulighed for at tale med en lærer på tomandshånd med jævne mellemrum. Klasselærerfunktionen har den helt afgørende funktion at sikre, at ingen elever går under radaren, og at lærerne ved, hvem der skal handle, hvis en elev ikke trives. Til gengæld er det ikke ensbetydende med, at klasselæreren står alene med ansvaret for den

pågældende klasse. Det er en fælles opgave for klasseteamet, ledelsen og eventuelle ressourcepersoner at handle, men klasselæreren koordinerer indsatsen.

Lederne er meget opmærksomme på, at de som ledere har en vigtig rolle i forhold til at sikre rammerne for, at lærerne har tid og rum til dette arbejde – fx ved at lægge kontaktlærersamtaler ind i lærernes skemaer fra starten af skoleåret, ved at holde introduktionsmøder for nye kontaktlærere og ved at prioritere lærersamarbejde om de enkelte klasser. Disse tiltag er med til at understøtte, at der udvikles strukturer, som støtter op om, at skolen følger den enkelte elevs faglige og sociale trivsel, og at der er en klar rollefordeling, hvis lærerne bliver opmærksomme på, at der er brug for handling.

Lærere og ledere på flere skoler beskriver funktionen som klasselærer som ressourcekrævende, og selvom der er god vilje til at tildele ekstra ressourcer til funktionen, bliver der også arbejdet med at finde de bedste måder at bruge ressourcerne på. En af skolerne, der har en kontaktlærerordning med cirka to kontaktlærere per klasse, arbejder fra ledelsesside med at definere rollen meget klart for at mindske arbejdsbyrden og risikoen for, at der ikke bliver arbejdet nok med klassens trivsel. Uddannelseslederen holder hvert år et opstartsmøde med kontaktlærerne, hvor det afklares, hvad funktionen indebærer, og som efterfølges af løbende møder.

7.4.1 Ledelsen holder systematisk øje med tegn på mistrivsel

Da fravær og lave karakterer kan være indikatorer på mistrivsel, har skolerne en opmærksomhed på at holde øje med fravær og fald i karakterer. Lederne på de seks skoler er opmærksomme på at have velfungerende systemer, der opdager disse indikatorer på mistrivsel. Særligt de store skoler oplever et behov for, at der er nogle automatiske procedurer, der træder i kraft, i form af fx udsendelse af fraværsbreve og indkaldelse til samtaler for elever med særligt højt fravær eller fald i karakterer. Disse strukturer er vigtige for, at skolerne kan opdage mistrivsel og prioritere de ekstra tilbud om ressourcer og støtte, der er på skolen.

7.4.2 Ledelsen og kontaktlærerne henviser til ressourcepersoner

På de seks skoler har både ledelsen og kontaktlærerne mulighed for at henvise eleverne til ressourcepersoner, hvis de opdager mistrivsel. Hvis ledelsen eksempelvis opdager, at en elev udviser tegn på mistrivsel, fx højt fravær eller fald i karakterer, træder skolernes tilbud om ekstra støtte og ressourcer i kraft. Det kan fx være, at eleverne får tilbud om eller bliver pålagt samtaler med vejledere, eller de skal møde op i skolens lektiecafé. Vejlederne kaldes enten studie-, gymnasie- eller læringsvejledere og er lærere, der har en ekstra funktion som vejledere. Hvor administrationen og ledelsen fx tager sig af den mere formelle del med at opdage, hvilke elever der har for højt fravær, og eventuelt sende fraværsbreve ud til disse elever, tager vejlederne sig af det opfølgende arbejde med at støtte eleverne i at bryde den onde cirkel og få gjort noget ved de udfordringer, de oplever.

Som omtalt i kapitel 6 har flere skoler også en coach ansat, som kan støtte op om elever i mistrivsel. Det er ofte kontaktlæreren, der henviser til coachen, hvis elever viser tegn på mistrivsel, som ikke kan afhjælpes løst i klassen eller af den enkelte kontaktlærer. Yderligere findes der på en enkelt skole en bedsteforældreordning. Bedsteforældrene kan tale med elever, som ikke nødvendigvis har brug for at tale med en coach, men som har gavn af at tale med en voksen om fx planlægning af skolearbejde. Bedsteforældreordningen benyttes som en aflastning af kontaktlæreren. Læs en uddybende beskrivelse af de forskellige ressourcepersoner i afsnit 6.1.6.

Eksempel på greb, der styrker en klar rollefordeling i lærernes arbejde med elevtrivsel

Klasseledersfunktion

På hf i Nørre Nisum har man valgt at gå fra en teamlærerordning med cirka tre teamlærere per klasse til en enkelt klasseleder. Dette er gjort for at centrere ansvaret hos én enkelt lærer og dermed undgå forvirring om, hvem der har det primære ansvar for klassens trivsel. Klasselederen er klassens kontaktperson og har samtaler med blandt andet studievejlederen om klassen. Klasselederen går i løbende dialog med klassens råd, der består af tre valgte elever. Her behandles eventuelle udfordringer i klassen og undervisningen.

Det er dog vigtigt at fremhæve, at analysen også peger på vigtigheden af, at arbejdet med elevtrivsel er et fælles anliggende på skolen. Når ansvaret for elevtrivslen i en klasse er centreret hos en person – som i ovenstående tilfælde – er det således vigtigt, at de andre lærere i klassen går i dialog med denne lærer, hvis de oplever, at der er udfordringer med trivslen i klassen eller hos enkelte elever, så ansvaret ikke overlades til en enkelt lærer alene.

7.4.3 Opmærksomhedspunkter i det ledelsesmæssige arbejde med elevtrivsel

Samlet set peger ovenstående pointer på, at skolerne kan gøre sig en række overvejelser for at udvikle organisatoriske strukturer, som kan fremme arbejdet med elevtrivsel.

Skriftlige elevtrivselsundersøgelser kan ikke stå alene

Elevtrivselsundersøgelser, der jævnligt følger op på, hvordan hele elevgruppen trives, og hvordan det går i de enkelte klasser, kan både være et godt værktøj til at sætte en strategisk retning for skolens trivselsarbejde og være et afsæt for dialog med eleverne. Det er dog vigtigt, at der følges op med dialog på elevtrivselsundersøgelserne, hvis de skal fungere som et godt redskab til at skabe øget trivsel. Opfølgningen kan fx bestå i fokusgruppeinterview med elever eller klassesdrøftelser for at få uddybet undersøgelsens pointer og finde frem til løsninger på de udfordringer, eleverne peger på. Ledelsen kan også gå i dialog med elevrådet om, hvad elevtrivselsundersøgelsen viser, og drøfte, hvordan der skal følges op. Det kan fremme dialogen med elevrådet, hvis man sørger for at gøre formidlingen af elevtrivselsundersøgelser så konkret og relevant som muligt. Fx kan man arbejde med at have både klasseambassadører i hver klasse og et elevråd for hele skolen, således at elevrådsrepræsentanterne i det store elevråd bliver klædt på til at diskutere nogle af de mere generelle pointer fra elevtrivselsundersøgelsen.

Skab gode rammer for dialog om elevtrivsel i klasseteams

Det kan fremme, at elevtrivsel bliver et fælles anliggende på skolen, hvis ledelsen understøtter strukturer, der gør det muligt for såvel lærere som studievejledere at kommunikere om de enkelte klasser og de elever, der går i dem – fx ved at prioritere, at der er tid til, at klasseteamene kan mødes og tale om eleverne, og ved at understøtte den digitale kommunikation om elevernes trivsel. Det kan også fremme denne kommunikation og dialog, hvis eleverne får mulighed for at komme til orde, fx ved at hver klasse har klasserepræsentanter, eller ved at klassen deltager i trivselsundersøgelser, som eleverne taler med kontaktlæreren om efterfølgende. Ledelsen kan understøtte dette arbejde ved at overtage noget af det praktiske og administrative arbejde fra klasselærerfunktionen, således at lærerne kan koncentrere sig om andre aspekter af arbejdet.

Skolerne fortæller, at det fremmer arbejdet med elevtrivsel, når ledelserne er hurtige til at opdage, via karakter- og fraværdata, hvilke elever der har behov for støtte. De har dermed hurtigt mulighed for at stille ressourcer til rådighed, der støtter op om elevernes behov. I den sammenhæng kan der være behov for et mere fintmasket net end de formelle strukturer, der reagerer på indikatorerne fravær og karakterer. Elevinterviewene viser, at nogle elever kan mistrives, uden at det giver sig udslag i deres karakterer eller fremmøde. Det kan fx være, hvis deres mistrivsel skyldes stress eller ensomhed, og derfor er det også vigtigt med opsøgende arbejde og mindre formelle tiltag såsom udvikling af lærerrollen, brug af elevambassadører eller mentorordninger (som nævnt i dette kapitel).

Appendiks A – Litteraturoversigt

Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab: en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Dyssegaard, C. B., Egeberg, J. D. H., Steenberg, K., Tiftikci, N., & Vestergaard, S. (2014). *Forskningskortlægning af håndterbare forhold til gavn for fastholdelse, øget optag og forbedrede resultater i de gymnasiale uddannelser*. København: Aarhus Universitet.

EVA. (2017). *Feedback som en integreret del af undervisningen – en vidensopsamling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Frydenberg, E., Care, E., Chan, E., & Freeman, E. (2009). Inter-relationships between coping, school connectedness and well-being. *Australian Journal of Education*, 53 (3), 261-276.

Frydenberg, E., Eacott, C., & Clark, N. (2008). From distress to success: Developing a coping language and programs for adolescents. *The Prevention Researcher*, 5 (4), 8-13.

Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S. Persson, R. S. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.

Hansen, H. R., Henningsen, I., & Kofoed, J. (2014). When classroom culture tips into bullying. I: Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (red.), *School Bullying: New Theories in Context*. (s. 267-293). New York: Cambridge University Press.

Hutters, C., & Lundby, A. (2015). *Klasserumsledelse og elevinddragelse*. København: Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.

Hutters, C., & Murning, S. (2013). Klasserumsklima som betingelse for elevernes læring i gymnasiet. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 45-54.

Hutters, C., & Murning, S. (2014). *Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse*. København: Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.

Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H., & Lindskov, J. H. (2017). *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen. Analyser af Den Nationale Trivselsmåling*. Randers: DCUM.

Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Lasgaard, M. (2010). Ensom i en social verden. *Psyke & Logos*, 31 (1), 26.

Lykke, F., & Søndergaard, D. M. (2014). Mobning i gymnasiet – et underbelyst felt. I: Hansen, H. R., & Søndergaard, D. M. (red.), *Nye perspektiver på mobning*. Viborg: Skolepsykologi.

Låftmann, S. B., Almquist, Y. B., & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress. A qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16 (7), 932-949.

Murning, S. (2013). *Klassen spiller ind – klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet*. København: Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.

Niclasen, J., Lund, L., & Obel, C. (2016). *Indsatser der fremmer mental sundhed hos børn og unge: Et systematisk litteraturstudie af internationale undersøgelser*. Aarhus: Center for Sundhedssamarbejde, Aarhus Universitet.

Nielsen, A. M., & Lagermann, L. C. (2017). *Stress i gymnasiet: hvad der stresser gymnasielever og hvordan forebyggelse og behandling virker med 'Åben og Rolig for Unge'*. København: DPU, Aarhus Universitet.

Nielsen, J. C., Sørensen, N. U., & Özmeç, M. N. (2010). *Når det er svært at være ung i DK: unges trivsel og mistrivsel i tal*. København: Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.

Nielsen, L., & Meilstrup, C. (2009). *Fremme af psykisk trivsel blandt skoleelever: Videnskabelig baggrund for Projekt Optur*. København: Syddansk Universitet.

Ottosen, M. H., Andersen, D., Dahl, K. M., Hansen, A. T., Lausten, M., & Østergaard, S. V. (2014). *Børn og Unge i Danmark. Velfærd og Trivsel 2014*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Pless M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. W. (2015). Aalborg: *Unge motivation i uddelingen*. Aalborg Universitetsforlag.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.

Sundhedsstyrelsen. (2018). *Mental sundhed*. Lokaliseret på: <https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/mental-sundhed>.

Sørensen, N. U., Juul, T. M., Hutter, C., & Katznelson, N. (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet. (2014). *Forskningsskottlægning, undervisningsmiljø og trivsel*. København: Undervisningsministeriet.

Ungdomsbureauet. (2016). *Unge bud på bedre trivsel*. Fredericia, Region Syddanmark:

Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., & Paulsen, M. (2007). *Lærerroller i praksis*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*. Systime Academic.

Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser

© 2019 Danmarks Evalueringsinstitut

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere
40,- kr. inkl. moms

Trykt hos Rosendahls
Foto: Maria Tuxen Hedegaard

ISBN (www) 978-87-7182-244-1
ISBN 978-87-7182-245-8

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk