



 HelseDirektoratet

Trivsel i skolen

IS-2345

Publikasjonens tittel: Trivsel i skolen
Utgitt: 06/2015
Publikasjonsnummer: IS-2345
Utgitt av: Helsedirektoratet
Postadresse: Pb. 7000 St. Olavs plass, 0130 Oslo
Besøksadresse: Universitetsgata 2, Oslo

Tlf. 810 20 050

Faks: 24 16 30 01

www.helsedirektoratet.no

Illustrasjon: Elisabeth Moseng www.illustratorene.no/moseng

Hvordan fremme trivsel i skolen?

Skolens mål er opplæring av elever. Samtidig er opplæringens formål at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet... (Opplæringslova §1-1). Dette formålet henger godt sammen med Verdens helseorganisasjons definisjon av psykisk helse: «..en tilstand av velvære (well-being) der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet.».

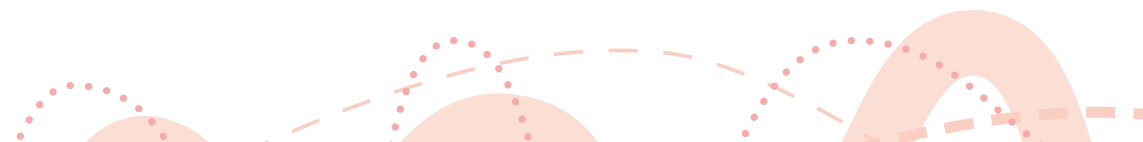
Barns psykiske helse påvirker deres muligheter for læring, og læringsmiljøet har betydning for barns psykiske helse. For å legge til rette for en god oppvekst er det viktig å styrke sentrale institusjoner i barn og unges liv. Stortingsmelding 19 (2014-2015), *Mestring og muligheter*, peker på skolens rolle i å fremme barn og unges trivsel i skolen, både som en del av en god oppvekst og for deres fremtidig mestring og livskvalitet.

Helsedirektoratet ønsker med denne rapporten å formidle kunnskap om både fysiske og psykososiale faktorer som fremmer barn og unges trivsel i skolen. Ordet «trivsel» er forfatterens oversettelse av det engelske «well-being», et sentralt begrep og forskningsfelt for psykisk helse i folkehelsearbeidet.

Vi takker Hemil-senteret, Universitetet i Bergen ved Elisabeth Årdal, Torill Larsen, Ingrid Holsen og Oddrun Samdal for arbeidet nedlagt i rapporten. «Trivsel i skolen» inngår i Helsedirektoratets publikasjonsserie om psykisk helse i folkehelsearbeidet, men synspunktene som kommer frem står for forfatterens egen regning. Vi håper rapporten gir nyttig kunnskap og inspirasjon i arbeidet med å styrke barn og unges trivsel i skolen.



Bjørn Guldvog
Helsedirektør

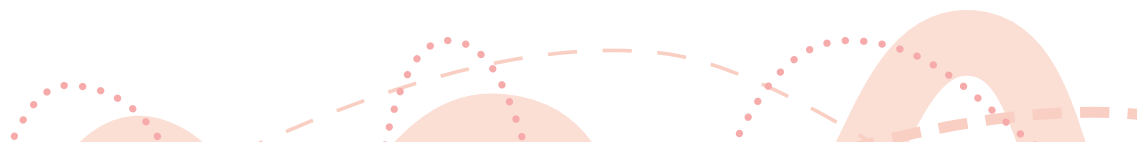


Innhold

Om rapporten	4
Introduksjon	5
Begrepsavklaring og begrepsanbefaling.....	6
Trivsel.....	6
Skoletrivsel	8
Begrepsanbefaling	8
Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen.....	9
Selvbestemmelsesteorien	9
Stimulering og tilfredsstillende av elevenes motivasjon, initiativ og basale behov i skolen.....	10
Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	12
Litteratursøk	15
Miljøfaktorer i skolen som fremmer trivsel.....	16
Skolesystemet.....	17
Skole- hjem samarbeidet	19
Fysiske miljøfaktorer i skolen som støtter og bidrar til skoletrivsel.....	20
Skolefasiliteter	21
Fysisk aktivitet i skolen	22
Skolemåltid	23
Psykososiale miljøfaktorer i skolen som støtter og bidrar til trivsel	24
Samhandling med medelever og tilfredsstillende av basale behov	24
Tilhørighet.....	24
Autonomistøtte	25
Kompetanse	25
Lærerrollen	26



Lærers tilfredsstillelse av basale behov som stimulerer motivasjon og trivsel.....	26
Lærers tilfredsstillelse av tilhørighet.....	27
Lærers tilfredsstillelse av autonomistøtte.....	28
Kompetanse	30
Sosial ulikhet i selvregulering	32
Oppsummering.....	33
Egnede indikatorer for å kartlegge trivsel i skolen	34
Validerte mål på trivsel	34
Validerte mål på faktorer som fremmer eller hemmer trivsel i skolen.....	34
Referanser	37



Om rapporten

Denne kunnskapsrapporten er laget på oppdrag fra Helsedirektoratet. Oppdragets formål er å redegjøre for hva trivsel (well-being) i skolen er, hvilke miljøfaktorer i skolen som har betydning for elevenes trivsel (well-being), dokumentasjon på sammenhengen mellom barn og unges trivsel (well-being) og helse, og til slutt presentere egnede indikatorer for måling av trivsel (well-being) i skolen.

For å svare på oppdraget fra Helsedirektoratet har vi gått gjennom bruken av begrepet trivsel som en subjektiv opplevelse av livet generelt, og begrepet skoletrivsel spesielt.

Kunnskapsoppsummeringen vil ha fokus på hvordan skolen kan fremme elevenes trivsel, sett i lys av skolens rolle som arena for barn og unges leve- og arbeidskår og sosiale nettverk. Det er lagt vekt på å få frem både hvilke og hvordan ulike faktorer i skolen og nærmiljøet kan påvirke og fremme elevers trivsel og helse.

Utgangspunktet for rapporten er teori og nasjonal og internasjonal empirisk forskning om trivsel i skolen. Den teoretiske delen bygger på perspektiver som beskriver samspillet mellom individ- og miljøfaktorer. Her beskrives relevante faktorer i kultur og samfunn, i skolehverdagen og hos individet, som kan være med på å påvirke barn og unges opplevelse av trivsel. I tillegg belyses samspillet mellom de ulike faktorene. Den empiriske delen vil presentere forskning på miljøfaktorer som fremmer trivsel i skolen. Denne delen er bygget på litteratursøk. Indikatorene som blir presentert, har i stor grad blitt benyttet i den internasjonale undersøkelsen *Health Behaviour in School-aged Children Study. A WHO Cross-national Survey* (www.hbsc.org).

Rapporten har ikke som mål å presentere tiltak på hvordan trivsel i skolen fremmes, men tar sikte på å identifisere trivsels- og helsefremmende faktorer, som teori og empirisk forskning peker på som sentrale for å styrke positive ressurser i individ og skolemiljø.



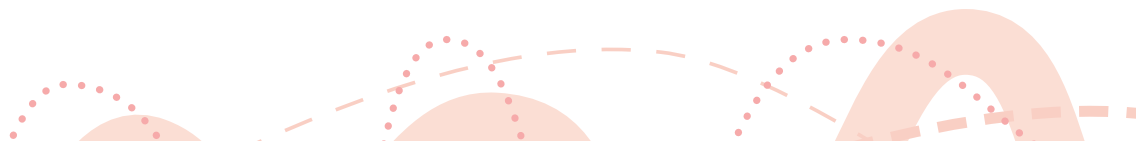
Introduksjon

Skolen er det stedet barn og unge tilbringer mest tid i hverdagslivet, og er derfor en viktig arena for å fremme god helse blant barn og unge. Det er således avgjørende å undersøke hvilke faktorer hos individet og i skolemiljøet som bidrar til å fremme trivsel. Videre er det vesentlig å identifisere hvordan en gjennom strukturelle tilnærminger kan legge til rette for faktorer i skolen som skaper og fremmer trivsel.

For å legge til rette for positiv utvikling av barn og unge, fremhever empirisk forskning at det er nødvendig å styrke sentrale institusjoner i deres liv (Danielsen, 2010). Da skolen er det stedet barn og unge tilbringer mest tid i hverdagen, har denne institusjonen stor påvirkningskraft på hvordan de opplever livet sitt (Eccles & Roeser, 2011). Her skal de lære hvordan de bygger sosiale relasjoner, de skal lære akademisk kunnskap, og de skal forberede seg på fremtiden (Eccles & Roeser, 2011). Det vil derfor si at skolen påvirker og former flere aspekter ved barn og unges akademiske, sosiale og emosjonelle utvikling. Selv om skolen i dag har læring og sosialisering som sine sentrale oppgaver, har de også et omsorgsansvar for elevene (Samdal, 2009).

I tillegg til faglig kompetanse har grunnskolen og den videregående skole i Norge som mål å utvikle elevenes holdninger og verdier, deres engasjement og skaperglede, og gi mulighet for aktiv deltagelse i samfunnet. Skolen skal legge til rette for medvirkning, gi elevene utfordringer som fremmer lærelyst, og møte dem med respekt og tillit (Kunnskapsdepartementet, 2013). Gjennom skolen er det mulig å nå ut til alle barn og unge, ettersom nesten alle i kohorten går på skolen i 13 år (Markussen, 2010). Skolen er derfor en nøkkelarena i arbeidet med å bidra til å utvikle barn og unges individuelle styrker, legge til rette for medvirkning, samt å tilby et støttende sosialt miljø gjennom samhandling med lærere og jevnaldrende (Vieno, Santinello, Pastore, & Perkins, 2007; Lerner m.fl., 2009).

Trivsel og helse er av utdanningsmyndighetene vektlagt som viktige faktorer for å skape gode læringsrammer i skolen (St.meld nr. 30 (2003-2004); St.meld nr. 31 (2007-2008)). Den norske skolen er lovpålagt å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova § 9a-3, 1998). I forbindelse med den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* har Utdanningsdirektoratet utformet følgende definisjon av begrepet læringsmiljø: «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle



og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Høy trivsel på skolen vil ikke bare kunne bidra til å fremme læring, men også å forebygge frafall, som er en stor utfordring i videregående opplæring. Ettersom manglende sosial og faglig identifikasjon og tilhørighet, samt lav skolemotivasjon er de viktigste direkte årsakene til svake skoleprestasjoner og frafall, er det rimelig at økt skoletrivsel vil kunne bidra til å forebygge frafall (Markussen, 2010; Wollscheid, 2010). Frafall er en stor utfordring for den enkelte elev, men også for samfunnet, og langtidskonsekvensene kan være fattigdom, arbeidsledighet og sosial eksklusjon (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er en klar sammenheng mellom lav utdanning og høy arbeidsledighet, men også en sammenheng mellom utdanning og levetid (OECD, 2012). Et godt psykososialt læringsmiljø som fremmer trivsel kan således være med på å styrke elevenes ressurser og fungering både på kort og lang sikt. Når elevene trives på skolen, vil de også oppleve skolen som et meningsfylt sted å være og dermed investere mer i læringsarbeidet de inngår i (Kunnskapsdepartementet, 2011). En slik positiv sirkel kan dermed bidra til å fremme gode levekår i voksen alder.

Begrepsavklaring og begrepsanbefaling

Forskning innenfor positiv psykisk helse viser til ulike begrep og perspektiver som belyser og beskriver barn og unges subjektive opplevelse av hvordan de har det i livet. Csikszentmihalyi påpeker at (1990, p. 192): «Subjektive opplevelser er ikke bare en dimensjon i livet, de er livet». Opplevelsen av å ha et godt liv er derfor ikke bare en viktig faktor for fremtidig helse, men et viktig mål i seg selv (Samdal m.fl., 2012). I Norge er det som regel begrepet trivsel vi bruker i dagligtalen om en slik subjektiv vurdering av livet (på engelsk *subjective well-being*). I det følgende vil det bli presentert ulike tilnærminger til å belyse innhold og forståelse av trivselsbegrepet.

Trivsel

Som alternativ til å bruke det engelske begrepet subjektiv *well-being*, vil det i en norsk kontekst være naturlig å benytte og definere et godt norsk begrep. Språkpolitikken i Norge har som mål å fremme et velfungerende norsk språk på alle samfunnsområder basert på en vurdering av at det norske språket representerer en fundamental verdi og en samlende kraft

i det norske samfunnet (Kultur og Kyrkjedepartementet, 2008). Det fremheves derfor som viktig å benytte norske begrep hvor engelske begrep ikke er nødvendig i kommunikasjonen for motvirke at engelsk i enda større grad blir ledende innenfor ulike samfunns- og bruksområder. Fagspråk og terminologi på norsk er således viktig for å stimulere en presis faglig forståelse, gjøre det lettere å popularisere kunnskap og for å videreutvikle og vedlikeholde det norske språket (Kultur og Kyrkjedepartementet, 2008). Denne rapporten vektlegger derfor at et norsk begrep som fanger innholdet i det engelske subjektive well-being-begrepet bør brukes.

Det er flere norske begreper som brukes i norsk faglitteratur og forskning om en subjektiv opplevelse av «å føle seg vel» eller ha «et godt liv», som belyser de mange fasettene i det norske språket. Begrep som brukes er blant annet trivsel, velvære, velbefinnende, lykke, mestring, subjektivt velvære, livskvalitet og livstilfredshet. Hvilke begrep som blir benyttet kan være påvirket av fagtradisjon og forfatterens bakgrunn og erfaring. Når det gjelder positiv utvikling og helsefremmende arbeid i skolen, er det trivsel, eller mer spesifikt skoletrivsel som har vært mest brukt i både forskning (Bergland, 2006; Helland & Næss, 2005a; Torsheim, Samdal, Wold, & Hetland, 2004) og i nasjonale styringsdokumenter relatert til barn og unge i en skole- og helsekontekst (Meld. St. 22 (2010-2011)30, 2003- 2004; 31, 2007- 2008; 34, 2012- 2013). I tillegg er trivsel benyttet som det norske begrepet for *subjective well-being* i den nye Trondheims-erklæringen fra den nordiske folkehelsekonferansen i 2014 (<http://www.nordiskfolkehelsekonferanse.no/doku.php?id=trondheimserklaeringen>).

Trivsel er også et naturlig begrep på folkemunne for å beskrive det subjektive «gode liv». Fugelli og Ingstad (2001) gjennomførte en kvalitativ studie for å undersøke nærmere folks meninger og forestillinger om hva som ligger i begrepet «god helse». Trivsel (oversatt med well-being i sammendraget) blir fremhevet som én av seks meningsbærende elementer i folks helsebegrep, som en beskrivelse av å ha det «alminnelig bra» eller «godt nok». Hva den enkelte opplever som et godt liv, varierer med kjønn, alder, bosted, livssituasjon og en rekke andre forhold (Fugelli & Ingstad, 2001).

I følge Kunnskapsforlaget (2014) kommer begrepet *trivsel* fra det å trives og favner flere dimensjoner som det å like seg, *finne seg til rette*, *muligheter*, *vekst*, *utvikling*, *utfoldelse*, *fremgang*, *behag* og *velvære*. Å like seg kan hevdes å gjenspeile positive emosjoner som lykke og å være fornøyd og tilfreds med livet. Trivselsdefinisjonens fokus på fremgang,

utfoldelse, muligheter og vekstvilkår kan sies å betone en opplevelse av personlig vekst, mens det "å finne seg til rette" reflekterer et sosialt aspekt av trivselsbegrepet. "Å finne seg til rette" innebærer videre hvordan en person opplever relasjoner med andre.

Som alternativ til *trivsel* har flere begrep blitt vurdert. Begrepet *velvære* er en direkte oversettelse av det omfattende begrepet well-being, men i Norge assosieres ofte dette begrepet med en tilstand eller aktiviteter som er knyttet til nytelse og velbehag, mens *trivsel* i større grad rommer en funksjon, sosial opplevelse, vekst og utvikling. *Livstilfredshet* er et begrep som i stor grad er anvendt i forskning om en kognitiv, helhetlig vurdering av livet. På den andre siden er ikke dette et begrep som er i bruk på folke-
munne, samt at det ikke inkluderer en positiv emosjonell dimensjon. *Lykke* kan bli assosiert med flaks, hell, fremgang og en tilfeldig gunstig sammen-
setning av omstendigheter (Kunnskapsforlaget, 2014). Gjennom begre-
pene *lykketreff* og *lykkebringende* skapes det assosiasjoner til enkelt-
stående hendelser og vurderes derfor ikke til å favne en opplevelse av å ha
det godt i livet eller på skolen. Begrepet *velbefinnende* er nært relatert til
velvære og behag, men har muligens i større grad en funksjonell dimen-
sjon. Begrepet kan likevel oppfattes som noe gammelmodig og blir ikke
særlig anvendt i en muntlig beskrivelse av opplevelser i hverdagen.

Skoletrivsel

Mens *trivsel* er uttrykk for en samlet vurdering på tvers av alle livsarenaer barn og unge er del av, er *skoletrivsel* eller *trivsel i skolen* et setting- eller domenespesifikt begrep som reflekterer om eleven føler seg inkludert i det psykososiale miljøet på skolen, grad av tilpasning i skolemiljøet og elevens glede og generelle vurdering av egne erfaringer på skolen (Huebner & Gilman, 2006). Ettersom skolen er en av barn og unges viktigste livsarenaer, vil *skoletrivsel* oppleves som en sentral komponent av den totale *trivselsopplevelsen* i eget liv (Huebner & Gilman, 2006).

Begrepsanbefaling

Med utgangspunkt i hvordan *trivselsbegrepet* er brukt i norsk forsknings-
sammenheng, i statlige styringsdokumenter og i dagligtalen, kan det
argumenteres for at *trivsel* favner positive følelser og tilfredshet, samt en
opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner. I tråd med
hvordan (Fugelli og Ingstad (2001)) omtalte *trivsel* i sin artikkel (å ha det
godt) har *trivselsbegrepet* et element av en helhetlig vurdering av både

hvordan livet oppleves generelt, men der det også kan brukes i spesifikke settinger, som skoletrivsel. På denne bakgrunn, anbefales det at trivsel brukes som begrep for å kommunisere innholdet som tradisjonelt inngår i det subjektive well-beingbegrepet, og at trivsel i skolen eller skoletrivsel brukes om denne type opplevelser i skolesettingen.

Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen

Storsamfunnet, lokalsamfunnet, nettverk, individuelle forhold og medfødte faktorer spiller alle inn i utviklingen og opplevelsen av helse og trivsel hos det enkelte individ (Furlong, Gilman, & Huebner, 2014). I tråd med WHO sin definisjon av helse og trivsel er det naturlig å ta utgangspunkt i forklaringsmodeller som inkluderer både individuelle og miljømessige/-strukturelle faktorer og ikke minst samspillet mellom disse. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vil her bli benyttet for å forklare hvordan miljøfaktorene, fra storsamfunnet og inn til individets nære kontekst i hverdagen, henger sammen og påvirker hverandre gjennom samspill mellom individ og miljø.

Miljøfaktorene tar utgangspunkt i rammefaktorene rundt eleven som for eksempel kan være alt fra forhold i læringsmiljøet og skoleledelse til faktorer i regional- og lokalpolitikken som legger grunnlag for verdier, forventninger og kultursyn som knyttes til skolen og dermed for hvordan skolen fungerer. Dette samspillet vil da ha betydning for hvordan elevene opplever sin trivsel. For å utdype hvordan sosiale miljøfaktorer virker inn på elevenes trivsel vil selvbestemmelsesteori bli brukt. Den forklarer hvordan tilfredsstillelse av menneskenes grunnleggende behov har betydning for deres vekst og utvikling. Selvbestemmelsesteorien vil bli benyttet til å belyse hvordan erfaringer i læringsmiljøet i skolen direkte påvirker elevenes trivsel.

Selvbestemmelsesteorien

Teorien om selvbestemmelse er sentral for å forstå hvordan konteksten eller miljøet stimulerer til helse og trivsel hos individet. Selvbestemmelsesteorien legger til grunn at mennesket har i seg en grunnleggende driv

til å være nysgjerrig og sosial, med ønske om å forstå sine omgivelser og seg selv. Denne driften gir seg utslag i et ønske om læring og å tilegne seg kunnskap og kulturelle praksiser (Ryan & Deci, 2009). Målet om vekst er definert som selvrealisering og i hvilken grad et individ fungerer optimalt innenfor en gitt kontekst (Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008). Selv om mennesket har en naturlig tendens til å orientere seg i retning av vekst og utvikling, er oppmuntring og aktiv støtte fra omgivelsene nødvendig. Det sosiale miljøet kan enten legge til rette for positiv vekst og utvikling hos individet, eller det kan forstyrre og hindre fruktbare prosesser, og da i stedet medføre negative opplevelser for individet (Deci & Ryan, 2002). Den sosiale konteksten mennesket befinner seg i, vil dermed være med å skape eller hindre positive prosesser i individet og mellom mennesker, noe som igjen kan føre til forskjeller i motivasjon og personlig vekst hos det enkelte individ.

I følge selvbestemmelsesteorien er grunnlaget for å skape positiv utvikling og vekst hos individene at deres grunnleggende behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi er tilfredsstillt (Ryan & Deci, 2000). Tilhørighet er behovet for å oppleve å høre hjemme og å være i stand til å skape og opprettholde stabile og sterke mellommenneskelige bånd. Kompetanse er å oppleve utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter. Behovet for autonomi handler om den enkeltes behov for selvstyre og innflytelse gjennom initiering, viljestyring og anerkjennelse av egen atferd (Deci & Ryan, 2008). Når tilfredsstillelse av disse behovene er truet, vil opplevelse av trivsel bli svekket.

Teorien legger vekt på at for å sikre optimal utvikling i skolen, er det viktig at den enkelte elev gjennom skolemiljøet får understøttet disse tre grunnleggende behovene: å oppleve tilhørighet, å kunne velge å ha medbestemmelse i sine egne liv og å oppfatte seg selv som kompetent (Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000). Skolen har mulighet til å støtte disse behovene ved å tilrettelegge læringsmiljøet. Det kan for eksempel gjøres gjennom å fremme i) sosial støtte i klasserommet fra lærer til elev og mellom elevene, ii) elevenes motivasjon for læring, og iii) elevenes tro på egen mestring av skolehverdagen.

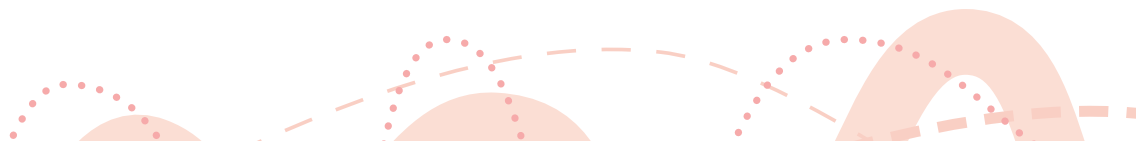
Stimulering og tilfredsstillelse av elevenes motivasjon, initiativ og basale behov i skolen

Motivasjon er sentralt for all menneskelig aktivitet, og beskriver hvorfor et individ velger å delta i en spesifikk aktivitet (Wigfield & Wentzel, 2009). Dette kan være aktiviteter som å spille fotball, spille et instrument eller

gjøre skolearbeid. Motiverte elever oppdager egne talent, stimuleres og utvikler seg i en positiv retning, som også kan gi seg positive utslag i prestasjoner, utholdenhet, kreativitet, vitalitet, selvfølelse og økt generell livstilfredshet (Ryan & Deci, 2000). Dette understøttes av nasjonale undersøkelser som viser at ungdom som opplever faglig og sosialt engasjement, har ambisjoner og identifiserer seg med videregående opplæring, har økt sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Markussen, 2010). Motsatt er det mange norske ungdommer med lav eller manglende motivasjon som velger å slutte på skolen eller ender skolegangen uten å fullføre alle fag. Dermed går de glipp av viktige utviklingsmuligheter, noe som kan få store konsekvenser for helse og trivsel senere i livet (Markussen m.fl., 2008; Meld. St. 22, (2010-2011)).

Ettersom mange elever i ungdomsårene rapporterer nedadgående eller lav motivasjon for skolearbeid (Larson, 2000), er det vesentlig å arbeide frem konkrete tiltak som kan motvirke en slik utvikling. Det kan gjøres ved å gi elevene innflytelse på egne læringsprosesser, stimulere god sosial integrering blant medelever og vektlegge fokus på mestring heller enn prestasjoner i arbeidet med læringsoppgavene de møter i skolen (Larson, m.fl. 2011). Dette kan gjøres ved å utvikle elevenes evne til målrettet atferd. Gjennom tro på å kunne oppnå mål i framtiden motiverer mennesker seg selv og handler i tråd med disse målene (Bandura, 1991). En av målsettingene med å tilfredsstille de basale behovene (tilhørighet, kompetanse og autonomi) i et læringsmiljø er å oppnå og stimulere til selvregulering som er ansett som en sentral mekanisme for meningsfull atferd (Danielsen, 2010). Selvregulerte elever tar selv initiativ til å engasjere seg i sin egen læringsprosess ved å sette seg egne mål, planlegge hvordan det er mulig å nå målene og overvåker og evaluerer egen læring. En viktig driver i elevenes selvreguleringsprosess er trivsel på skolen og en opplevelse av å føle seg inkludert i læringsmiljøet (Danielsen, 2010). Opplevd kompetanse har også vist seg å ha sammenheng med trivsel (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009). Det kan derfor antas at både læring og trivsel er gjensidig styrkende for elevenes selvregulerte initiativ og involvering i læringsprosesser (Danielsen, 2012).

Elevene møter skolehverdagen gjennom læreren, og læreren er derfor en nøkkelperson for å motivere til læring ved å tilfredsstille de basale behovene tilhørighet, kompetanse og autonomi (Reeve, 2002). Elevenes autonomi kan støttes ved å anerkjenne deres følelser og perspektiv, samt å oppfordre til selvstendig tenkning og problemløsning (Helland & Næss, 2005). Elevenes opplevelse av kompetanse kan støttes ved å gi elevene klare forventninger, passende utfordringer og tilbakemeldinger på



skolearbeidet (Reeve, 2002). Informative tilbakemeldinger om hvordan skolearbeidet kan forbedres ser ut til å være positivt for elevenes læring og prestasjoner (Hattie, 2009; Reeve, 2002). En av de viktigste grunnene til at mennesker deltar i aktiviteter de i utgangspunktet ikke finner interessante, er at betydningsfulle andre som de føler seg, eller ønsker å føle seg knyttet til, har formet, stimulert eller verdsatt aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Elevenes opplevelse av tilhørighet til læreren kan derfor påvirke verdien skolearbeidet har for elevene, og fremme deres indre motivasjon (Danielsen, 2010). Elevers opplevelse av tilhørighet i et læringsmiljø er nært knyttet til en følelse av at læreren respekterer, liker og setter pris på eleven. Elever som opplever en slik tilhørighet med læreren ser ut til i større grad å oppleve indre motivasjon, verdi og betydning av skolearbeidet (Niemic & Ryan, 2009). Lærerens betydning er således knyttet både til oppfølging av elevene som personer og til stimulering av deres motivasjon og læring gjennom undervisnings-tilnærminger og vurderingsformer. Strukturer for elevenes medvirkning både gjennom klasseråd og elevråd er også med på å imøtekomme barn og unges behov for autonomi og kompetanse og kan dermed også ha direkte betydning for deres skoletrivsel.

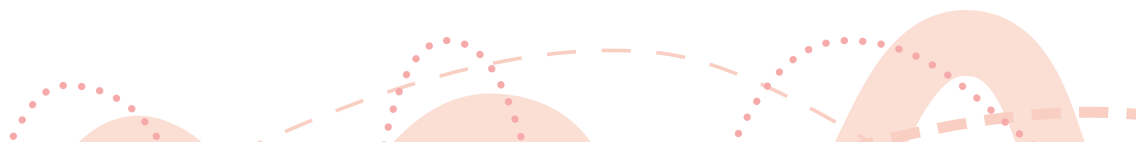
I tillegg til læreren er medelevene sentrale for elevenes trivsel. På skolen treffer barn og unge jevnaldrende, og tette vennerelasjoner etableres ofte med medelever i klassen. Gjennom samvær med medelever i fri-minutt og gjennom arbeid i klasserommet får barn og unge dermed tilfredsstilt behovet for sosial tilhørighet (Danielsen m.fl. 2009; Danielsen, 2012; Samdal og Torsheim, 2012).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

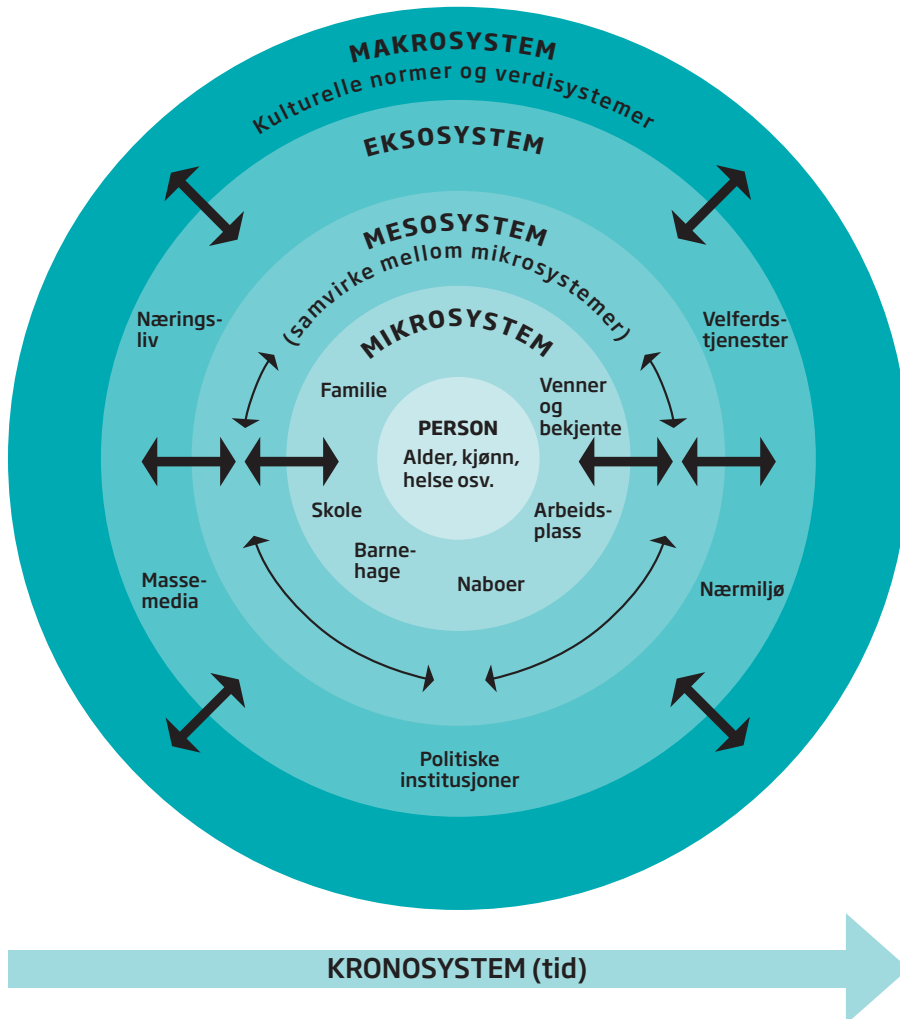
Uri Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori forklarer utvikling og vekst med gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø. Påvirkningsprosessen foregår gjensidig ettersom både miljø og individ påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Utvikling og endring i individet og systemene er dermed resultater av de gjensidige påvirkningsfaktorene. Bronfenbrenner definerer utviklingsøkologi som en prosess mellom individet i utvikling og de foranderlige miljøene, eller konteksten det omgir seg med (Rønningen, 2003). Teorien forklarer hvordan faktorer på mange ulike nivå, fra nasjonale samfunnsfaktorer knyttet til kultur, økonomi og skolestrukturer, til skolemiljørammer og familie- og vennerelasjoner, har betydning for utvikling og atferd hos individer. Denne teorien peker på nødvendigheten av å tilrettelegge forhold både i nærmiljøet og i storsamfunnet for å oppnå helse og trivsel i befolkningen

(Mittelmark, 2012). Teorien belyser således at helse ikke er noe som kun er knyttet til individet og dets valg, men at helse og trivsel er avhengig av en kontekst som støtter oppunder og påvirker helse og trivsel positivt på alle nivå (Hauge & Mittelmark, 2003).

Konkret beskriver den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner hvordan sosiale interaksjoner blir formet av gjensidig samhandling mellom fire samfunnssystemer, omtalt som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene (Wold, 2012). Individet befinner seg i mikrosystemet, men betraktes som en medspiller i de ulike miljøene som inngår i mikrosystemets umiddelbare, direkte og nære kontekst (Rønningen, 2003). Ulike nærmiljø kan være familie, venner og skole. Det er betydningsfullt for individets utvikling at deltagerne i disse umiddelbare nærmiljøene har en tett og positiv relasjon med hverandre gjennom direkte samhandling. Samspillet mellom nærmiljøene kaller Bronfenbrenner for mesosystemet. Et eksempel på dette kan være samarbeidet mellom hjem og skole (Rønningen, 2003). Eksosystemet viser til systemer der individet ikke selv er deltager, men som kan påvirke individet. Eksempler på slike systemfaktorer kan være hvilke ressurser og rammer som tildeles skolen og som da påvirker skolemiljøet individet er del av på meso- og mikro-nivåene (Rønningen, 2003). I en skolesammenheng vil rammebetingelsene påvirke lærerens muligheter for å styrke egen kompetanse, gi tilpasset opplæring og bygge læringsmiljøet rundt hver enkelt elev. Faktorene i makrosystemet preger alle systemene og vever dem sammen (Rønningen, 2003). Skolens rolle i Norge har endret seg over tid og fått nye forventninger og oppgaver. Dette gradvise skiftet i hvilket syn befolkningen har på skolen foregår i eksosystemet i Bronfenbrenners økologiske modell. For eksempel har synet på hva som skal være skolens rolle endret seg de siste tiårene. Mens skolen tidligere var en institusjon som skulle utvikle elevenes kunnskaper, har skolen i dag oppgaver som rommer store deler av dagliglivet til elevene, ikke bare læring og sosialisering, men også som omsorgsgiver med ansvar for oppfølging av enkeltelevens utvikling (Samdal, 2009). Makrosystemet speiler den kulturelle konteksten og samfunnets rammebetingelser. Eksempler på faktorer i makrosystemet er lovverk, verdier, normer og ritualer. Fagene elevene møter i skolen er et eksempel på hvordan systemene har påvirkning på individet. Gjennom politiske reformer og nasjonale læreplaner (makrosystemet), lokale fagplaner (eksosystemet), semesterplaner (mikrosystemet) og lærerens egen tilrettelegging (mikrosystemet) møter elevene faget i klasserommet.



I sin siste versjon av den utviklingsøkologiske teorien la Bronfenbrenner (2005) til kronosystemet for å synliggjøre tidsdimensjonen i individets utvikling. Dette systemet reflekterer hvordan hendelser og endringer i livshistorien til individet kan påvirke individets utvikling og ett eller flere av de andre systemene i teorien. Eksempler kan være hvordan innføringen av en ny skolereform kan påvirke individet i dets utvikling fra barn til ungdom.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

Hvert system i Bronfenbrenners teori har også egne normer, roller og regler som kan påvirke utvikling av atferd. Barn og ungdom er i en utviklingsøkologisk teori mer tilbøyelig til å tilegne seg atferd dersom de samme normene gjelder på flere utviklingsområder i livet deres, for eksempel i hjemmet og på skolen, som da representerer mikro- og mesosystemene (Wold, 2012). I skolen vises dette for eksempel i mikro-systemet gjennom hvordan lærere påvirker elevene gjennom egen atferd, hvordan de behandler andre og fremstår som en rollemodell.

Tilsvarende vil medelevers normer og atferd ha betydning for enkelt-individets tilpasning og atferd.

I mesosystemet kan denne påvirkningen illustreres gjennom i hvilken grad skolens og klassens regler og læreres og medelevers atferd er i samsvar med familiens regler og væremåte. I makrosystemet kan nasjonale lover forby eller rette søkelys mot uønsket atferd på skolen. Et eksempel kan være hvordan mobbing og arbeid mot mobbing har blitt prioritert etter at *Manifest mot mobbing* ble lansert av regjeringen og satt på den nasjonale agendaen i 2002. I eksosystemet kan systemenes påvirkning komme til uttrykk gjennom skolebestemmelser om hvordan ansatte skal opptre ved mobbehendelser (Wold, 2012).

Den økologiske tilnærmingen belyser hvordan individets atferd er preget av de komplekse forholdene og hvor nødvendig det er å tilrettelegge miljøet på alle nivå for å oppnå helse og trivsel i befolkningen (Mittelmark, 2012). Videre blir det tydelig ved en slik tilnærming at individers helse og trivsel ikke helt og holdent er innenfor individets egen kontroll, men er avhengig av en kontekst der fruktbare forhold for trivsel og helse blir stimulert.

Litteratursøk

Et bredt litteratursøk på både norsk og engelsk ble gjennomført for å finne tilgjengelig kvalitativ og kvantitativ empirisk forskning. Formålet med søket var å finne forskning som identifiserer miljøfaktorer på de ulike systemnivåene i den utviklingsøkologiske modellen som bidrar til å fremme elevers trivsel på skolen. Litteratursøket ble foretatt i tidsrommet juli-september 2014. Det ble gjennomført søk i relevante databaser innen samfunns- og medisinskfaglige områder som psykologi, pedagogikk og helse. Helt konkret ble det søkt i ERIC (OCLC), Cochrane Library - evidence-based medicine, Campbell Collaboration Library,



MEDLINE (Ovid), PubMed (Medline), NORART - Norske tidsskriftartiklar, CINAHL (EBSCO), Web of Science og SveMed+. Valg av søkeord ble gjort ut i fra Helsedirektoratets bestilling. De engelske søkeordene som ble brukt var well-being, life satisfaction og mental health. For å avgrense søkene til aldersgruppen ble søkeordene youth, adolescent*, positive youth development og child* benyttet. Ved teoretiske søk ble positive youth development og self determination theory brukt. Søkeordene som ble brukt for å avgrense til skolearenaen var school og school environment. Søkeordene ble videre kombinert med og/eller for å avgrense ytterligere. Ved å bruke norske søkeord i Google og Google Scholar ble det funnet norsk forskningslitteratur på feltet. Søkeordene som ble brukt var trivsel og skole knyttet opp mot aktuelle faktorer.

Miljøfaktorer i skolen som fremmer trivsel

Denne delen av kunnskapsoppsummeringen vil presentere miljøfaktorer som empirisk forskning har vist har sammenheng med barn og unges opplevde trivsel i skolen. Den teoretiske tilnærmingen som er presentert over gir en god basis for å identifisere miljøfaktorer, og deres samspill med individet, som kan fremme elevers trivsel (Lucas, Cheung m.fl. 2014). Miljøfaktorene og deres samspill med individet blir i dette avsnittet presentert i lys av tilfredsstillelse av de basale behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse i selvbestemmelsesteorien og Bronfenbrenners mikro-, ekso- og makrosystem. Mens det psykososiale læringsmiljøet er knyttet til det mellommenneskelige samspillet, er det fysiske læringsmiljøet knyttet til muligheter i skolens ute- og inneområder som bidrar til og støtter trivsel hos elever.

Deler av forskningsgrunnet benytter kvantitative tversnittstudier og kvalitative studier for å belyse sammenhengene. Dermed er det ikke mulig å trekke slutning om hva som er årsak og hva som er virkning. Det kan derfor tenkes at det ikke bare er skolefaktorene som påvirker trivselen, men at denne sammenhengen også kan gå motsatt vei. Dette diskuteres i studier hvor unge som rapporterer høy trivsel også har positive holdninger til skole og lærer (Gilman og Huebner 2006).



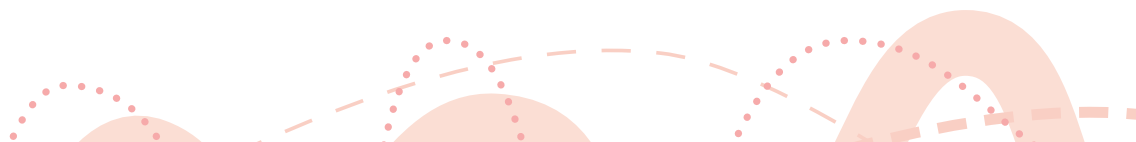
Skolesystemet

I Bronfenbrenners økologiske modell vil samfunnets verdisyn og kultur, som befinner seg i makrosystemet, influere og påvirke de andre systemene og legge grunnlaget for individets opplevelser. Skolen i dag bygger på en lang tradisjon som har vært i kontinuerlig utvikling, både innholdsmessig og strukturelt (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.14-15). Rundt år 1850 var grunnskolen en oppdelt skole hvor barn og ungdom gikk på forskjellige skoler ut i fra hvilken stand eller klasse de tilhørte og fikk utdanning deretter. i 1920 ble dette systemet erstattet med en nasjonalt samlende felles sjuårig folkeskole, det vil si en enhetsskole for alle barn mellom sju og fjorten år. Denne skolen skulle være sosialt utjevne og forsonende med et klart mål om å legge grunnlag for økt politisk engasjement og demokratisk deltakelse.

Folkeskolen var likevel forskjellig mellom by og land når det gjaldt fagtilbud og skoletid, og gav ulik opplæring for jenter og gutter. Disse forskjellene ble opphevet ved folkeskoleloven i 1959. Den tidlige norske enhetsskolen må sees i sammenheng med de demokratiske tradisjonene i Norge og en svak overklasse sammenlignet med andre europeiske land. i 1997 ble en obligatoriske tiårige grunnskoleopplæringen lovfestet. Skolen har gjennom økt skoletid fått tildelt nye oppgaver utover undervisning og skal fra nå av bistå foreldrene i å stimulere barnas utvikling ved å bidra til at elevene utvikler seg både sosialt og personlig (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Elevenes generelle rettigheter med tanke på trivsel i skolemiljøet ble i 2002/2003 lovfestet i opplæringslova § 9a hvor det står: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Loven går videre inn på rettigheter elever har når det gjelder innholdet i det psykososiale miljøet, det fysiske miljøet og i samhandlingen mellom skole og hjem. Med utgangspunkt i et utviklingsøkologisk perspektiv vil slike lover oppstå i et makrosystem og videre implementeres gjennom ekso- og mesosystemene og påvirke endring og tiltak i skolen.

Skolen kan forstås både som en del av eksosystemet og som en del av mesosystemet i Bronfenbrenners økologiske modell. i tråd med teorien er det en gjensidig påvirkning fra makrosystemet, når det gjelder verdisynet i skolen, gjennom mesosystemet til eksosystemet med tanke på for eksempel politiske føringer og initiativ og hvordan de gir utslag i handlinger i skole- og lokalmiljøet. Et eksempel kan være det nasjonale



Manifest mot mobbing, som ble lansert av regjeringen i 2002, og som førte til at mange skoler tok i bruk programmer mot mobbing for å bedre skolemiljøet (Oterkiil & Ertesvåg, 2012). Basert på makrotiltaket i kombinasjon med enkeltskolers respons, oppstod det også mange kommunale skoleeierinitiativ (i eksosystemet) for å støtte opp om skolenes prioriteringer til å ta i bruk antimobbeprogram.

For å skape endring og et miljø i skolen som fremmer trivsel, er det både forhold ved ledelse, lærere og miljø som har betydning (Samdal, 2009). Ledelsen vil ha særlig ansvar for å utvikle og opprettholde strategier som gir fremdrift og sikre målrettet arbeid (Oterkiil & Ertesvåg, 2012). Rektor ved skolen er også en nøkkelperson for å skape en god skolekultur og et godt klima blant lærerne, elevene og foreldrene slik at alle føler eierskap og ønsker å støtte opp om forbedringer og endringer (Oterkiil & Ertesvåg, 2012). Rektor kan i kraft av sin rolle som leder, påvirke elevenes læring ved å «sette tonen» for hva slags atferd som blir forventet av voksne og elever på skolen. Skoleforskningen tydeliggjør at betydningen av rektors nøkkelrolle for skolekulturen har vært undervurdert (Ertesvåg & Roland, 2014; Leithwood & Sun, 2012).

Rektor er med på å skape rammer for lærernes holdninger, motivasjon og prioriteringer for å gjennomføre endringer i klasserommet og innhente nødvendig kunnskap og sørge for utvikling og oppdatering lærernes kompetanse. Disse faktorene er viktige når skolen for eksempel ønsker å fremme elevenes sosiale relasjoner til lærerne eller hverandre og når ledelsen skal motivere personalet til å delta i trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen (Samdal, 2009). En god tilnærming til å utvikle lærernes holdninger og ferdigheter kan være gjennom kollektive læringsprosesser (Postholm et al., 2013). En studie gjort på 37 ungdomsskoler i Norge viser at elevenes trivsel og motivasjon på skolen ser ut til å ha sammenheng i hvilken grad lærerkollegiet har felles diskusjoner knyttet til fag og pedagogikk (Postholm et al., 2013), noe som understøtter at kollektive læringsprosesser hos personalet har betydning for elevenes erfaringer i skolemiljøet.

For at skolen skal fungere optimalt og bidra til trivsel for både elever og ansatte, er delte agendaer, mål og et samlet, engasjert kollegium nøkkelfaktorer (Ertesvåg & Roland, 2014). Gjennom organisatoriske og strukturelle grep kan ledelsen på skolen forankre den ønskede kulturen i skolens virksomhet og følge opp og kvalitetssikre trivsels- og helsefremmende tiltak i skolehverdagen (Samdal, 2009)(Samdal, 2009).

Et eksempel på dette kan være å integrere trivselsfremmende tiltak, både i skolens virksomhetsplan og gjennom å inkludere sosiale tiltak for elevene i deres timeplan.

Skole- hjem samarbeidet

For barn og unge er hjemmet og skolen de to viktigste arenaene for utvikling av sosiale ferdigheter og fungering. Samarbeidet mellom disse to arenaene har derfor særlig stor påvirkning på barn og unges trivsel og deres opplevelse av sammenheng og helhet i livet (Drugli & Nordahl, 2013). I tråd med Bronfenbrenners økologiske modell befinner skole-hjem samarbeidet seg i mesosystemet, som knytter de to utviklingsarenaene sammen.

I mikrosystemet spiller foreldrene en betydningsfull rolle for barn og unges læring gjennom at deres forventninger og tro på evnene til barna sine vil ha stor innvirkning på elevens læring og motivasjon på skolen (Hattie, 2009). Foreldrenes holdninger, engasjement og støtte til skolen påvirker også hvilke relasjoner barna får til medelever og lærere. Familiens sosioøkonomiske status og hjemmemiljø samt foreldrenes involvering i barnas skolearbeid, har også stor betydning for elevenes læring og trivsel. Drugli og Nordahls (2013) artikkel om samarbeidet mellom skole og hjem dokumenterer de komplekse forholdene og faktorene som ligger i dette samarbeidet og betydningen det har for elevenes skolehverdag.

For å øke foreldresamarbeidet med skolen, er det viktig å finne tiltak som støtter både foreldrenes og lærernes rolle hver for seg, og samtidig stimulere deres felles ansvar for elevens læring og utvikling. Tiltak som blir iverksatt i en positiv og støttende skolekultur, har vist seg å ha best effekt. Skoler bør videre ha en langtidsplan for foreldresamarbeid med forpliktelser for et aktivt samarbeid (Drugli & Nordahl, 2013). Det er flere måter foreldresamarbeidet med skolen kan bidra til utvikling og læring for barn og unge i skolen. Foreldrene kan ha god forståelse for elevens behov og utviklingsnivå og gi skolen informasjon om eleven. Foreldrerollen innebærer også å involvere seg i skolehverdagen da barn og unge tilbringer store deler av hverdagen her. Ved å hjelpe med lekser har foreldrene også mulighet til å følge opp elevens arbeid og læring på skolen. Læreren må på den andre siden gi foreldrene informasjon om hva som skjer på skolen. Skolen kan tilrettelegge for foreldres deltakelse og frivillig engasjement i ulike aktiviteter og funksjoner i skolens regi. Det er viktig at skolen utvikler strategier som sikrer at foreldre blir inkludert

i beslutninger om skolens aktiviteter og politikk. Ved å inkludere foreldre i beslutningstaking på skolen, kan foreldrene få en økt opplevelse av eierskap til det som foregår på skolen og bli mer dedikert i støtten til skolens oppgave. Skolen og foreldre kan samarbeide på samfunnsnivå for å bidra til at andre samfunnsinstitusjoner støtter skolen og barn og unges utdanning (Drugli & Nordahl, 2013).

Fysiske miljøfaktorer i skolen som støtter og bidrar til skoletrivsel

Den norske skolen er lovpålagt å fremme elevenes helse, trivsel og læring gjennom skolens fysiske miljø (Opplæringslova, 1998). Dette vil si at skolens fysiske miljø skal bidra positivt til elevenes helse og trivsel, ikke bare tilfredsstillende målbare verdier eller minstekrav. Det er derfor nødvendig med for eksempel tilpassede utearealer som stimulerer til fysisk aktivitet og sosialt samvær og et fysisk tilrettelagt innemiljø som tilrettelegger for gode læringsbetingelser. Elevenes trygghet, helse, læring og trivsel skal bli tatt hensyn til under skolens planlegging, bygging, tilrettelegging og drift. Skolen skal fungere som en arbeidsplass for elevene tilpasset deres behov (Opplæringslova §9a, 1998). Forskning viser at skriftlige planer sikrer forankring av felles prioriteringer i skolens personale. Skolens handlingsplan er derfor et viktig verktøy for å sikre gjennomføring av tiltak som fremmer både det fysiske miljøet og psykososiale miljøet på skolen. I lys av den økologiske modellen til Bronfenbrenner er kvaliteten på det fysiske ute- og innearealet på skolen spesielt synlige resultater av eksosystemet hvor skolepolitikk og bevilgninger har stor innflytelse. Slike miljøfaktorer i skolekonteksten når ut til hele elevpopulasjonen og vil derfor ha store påvirkningsmuligheter (Haug, Torsheim, Sallis, & Samdal, 2010).

Forventningene til skolens psykososiale miljø har endret seg det siste århundret. Dette har samtidig ført til en endring av forventningene til skolens fysiske miljø (Kuuskorpi & González, 2011). Et fysisk læringsmiljø skal være et sunt, komfortabelt, sikkert, trygt og stimulerende sted som kan støtte en bred variasjon av undervisning og læring (OECD, 2006). På tross av at skolehverdagen har endret seg mye med tanke på pedagogikk og bruk av teknologi og internett, har de fysiske forholdene på europeiske skoler ikke endret seg stort. Det er lettere å skape endringer i skolekulturen dersom det fysiske læringsmiljø er tilrettelagt med ressurser og muligheter i tråd med de forventningene skolen møter (Kuuskorpi & González, 2011). Fysiske strukturer på skolen kan tilrettelegge for sosial interaksjon og helsefremmende atferd, som for eksempel fysisk aktivitet.

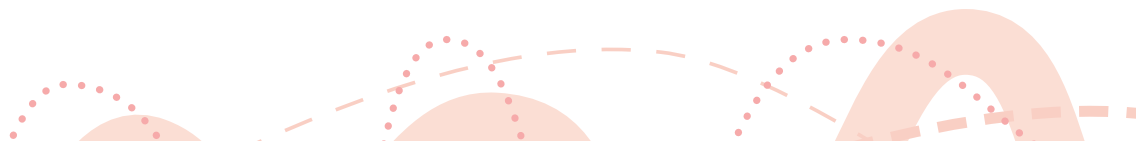
Strukturelle tiltak, som planlegging av friminutt for ulike aldersgrupper, har vist å forebygge mobbing. Nedenfor presenteres relevansen av skolefasiliteter, inneklima, tilgang på uteområder, skolemat og fysisk aktivitet for elevens skoletrivsel.

Skolefasiliteter

Skolens fasiliteter, som tilgang på variert uteareal og kantine, setter rammebetingelser for hvordan elever har mulighet til å utøve helse- og trivselsfremmende aktiviteter (Samdal et al., 2008). Antallet fasiliteter skolen tilbyr i uteområdene, har sammenheng med elevenes grad av fysisk aktivitet (Haug et al., 2010). Jo flere fasiliteter, jo høyere er elevens aktivitetsnivå. Fasiliteter kan for eksempel være fotballbane, andre ballspillarenaer, mulighet til å hoppe tau, turstier og klatreområder.

Et godt inneklima på skolen har også stor betydning for elevers trivsel og helse (Nasjonalt Folkehelseinstitutt, 2013). Forhold som temperatur og ventilasjon kan påvirke elevenes arbeidsevne og skoleprestasjoner. Dårlig standard på skolebygg og vedlikehold bidrar til at både elever og ansatte opplever dårlige arbeidsforhold. Et inneklima med risikoforhold kan føre til mistrivsel, ubehag og mulig sykdom eller forverring av eksisterende sykdom. Støy og lysforhold er andre inneklimafaktorer som kan påvirke elevenes trivsel i skolen, men også prestasjoner og produktivitet (Nasjonalt Folkehelseinstitutt, 2013).

Estetiske sider ved skolebygget og fasilitetene kan også ha betydning for et godt læringsmiljø og elevenes trivsel (Cold, 2003). Det er bred enighet om hvilke estetiske faktorer som bidrar til et godt læringsmiljø og trivsel blant myndigheter, planleggere ledelse og brukere. Disse faktorene er rommelighet og fleksibilitet, mye dagslys, holdbare materialer og harmoniske og varierte farger, vedlikehold, grøntarealer ute og planter inne, hensiktsmessig pen innredning, ryddige arealer og utsmykking med kunst og elevarbeider. For elevene som går på skolen, er vennlige, lyse, åpne og varierte rom forbundet med å føle seg velkommen, stolt og arbeidslysten og stimulere både samvær og trivsel (Cold, 2003). De estetiske kvalitetene ved skolen fungerer som en formidler av kultur og samfunnsprioriteringer og kan bidra som en inspirasjonsfaktor i elevers utviklings- og læringsprosess. I tråd med den sosiale helsemodellen vil da estetiske egenskaper ved skolen være et uttrykk for eksterne rammebetingelser og skoleeiers prioriteringer som har påvirkning på individets opplevelse.



Fysisk aktivitet i skolen

Selv om mye av skolehverdagen til elever preges av hva som skjer i klasserommet og i sosiale relasjoner, vil også mulighet for fysisk aktivitet påvirke elevenes trivsel. De nasjonale retningslinjene for fysisk aktivitet blant barn og unge er 60 minutter hver dag. Elever på 1- 7. årstrinn har rett til jevnlig fysisk aktivitet utenom kroppsøvfingsfaget for å stimulere til en mer variert og aktiv skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette gjennomføres ofte gjennom å organisere aktiviteter i et utvidet storfriminutt eller midttime eller gjennom integrering av fysisk aktivitet som læringstilnærming i andre fag. Fysisk aktivitet på skolen som oppleves interessant, utfordrende, og lystbetont, vil gi en følelse av glede for elevene (Cherubini, 2009).

Tidligere forskning har stort sett fokusert på de fysiske fordelene ved å være fysisk aktiv. Imidlertid har sammenhengen mellom fysisk aktivitet og trivsel fått økt oppmerksomhet i forskningen på positiv ungdomsutvikling (Le Menestrel & Perkins 2007; Iannotti, Janssen m.fl. 2009). Forskning har vist at fysisk aktivitet har en positiv sammenheng med bedre psykisk helse og trivsel gjennom bedret selvbilde og nærere forhold til familie og jevnaldrende. I tillegg var involvering i risikoatferd også mindre hos barn og unge som var fysisk aktive (Iannotti et al., 2009). Denne forskningen blir støttet av Le Menestrel og Perkins (2007), som i sin studie fant at fysisk aktivitet har positiv sammenheng med konsentrasjon, generell helse og sosial fungering. Fysisk aktivitet har også vist seg å ha sammenheng med trivsel ved at det reduserer symptomer på angst, depresjon og en følelse av håpløshet (Le Menestrel & Perkins, 2007). Hansen, Larson og Dworkin (2003) har med sin studie vist at unge som deltar i fysisk aktivitet i større grad rapporterte god selvinnsikt og bedre håndtering av egne følelser sammenlignet med ungdom som deltok i andre akademiske aktiviteter etter skolen. Videre har Eccles og Bartko (1998) funnet at elever som deltok i organisert fysisk aktivitet også taklet psykiske utfordringer godt. Fysisk aktivitet er også positivt for sosial integrering ved at elever deltar i felles aktiviteter med sine klasse- og skolekamerater. Fellesskapet som oppstår gjennom samhandlingen bidrar til utvikling av et sterkt og godt sosialt miljø og stimulerer elevenes opplevelse av tilhørighet i skolemiljøet.

I tillegg til at fysisk aktivitet har en trivselsfremmende funksjon gjennom å være sosialt stimulerende når elevene deltar i felles fysisk aktivitet i skoletimene eller friminuttene, kan deltakelse i fysisk aktivitet i seg selv gi positive opplevelser som stimulerer trivsel og velvære. Disse opplevelsene omtales som flyt og erfares gjennom at en går helt opp

i aktiviteten uten å sanse at tiden går og en sterk opplevelse av mestring (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002; Wold, 2009). Flytopplevelser kan oppstå både gjennom egeninitiert fysisk aktivitet eller gjennom deltakelse i intervensjonsprogrammer som har til formål å øke elevenes fysiske aktivitet gjennom skoledagen (Elbe m.fl., 2010). Forklaringen på at deltakelse i fysisk aktivitet kan resultere i flyt-opplevelser relateres ofte til at de fyller tre viktige krav (Wold, 2009):

- a) utfordringene er passe avstemt til elevens ferdighetsnivå,
- b) målene er klare og oppnåelige, og
- c) eleven opplever umiddelbar tilbakemelding på egen aktivitet gjennom mestring og glede

Flytopplevelsen bidrar dermed både til skoletrivsel og generell livstilfredshet.

I hvilken grad elever har mulighet til å være fysisk aktive i skolehverdagen, er påvirket av skoledagens struktur, læreres kompetanse og prioriteringer i læringsmiljø og læreplan. Forskning har også vist at skoleprestasjoner ikke blir svekket dersom timetallet med fysisk aktivitet eller kroppsøving i uka øker, på bekostning av timetallet i andre fag (Keeley & Fox, 2009; Trudeau & Shephard, 2008).

Skolemåltid

Skolemåltidet kan fremme helse, trivsel og læring (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Et sunt kosthold henger også sammen med bedre skoleprestasjoner, og konsentrasjon og bedret psykisk helse (Samdal et al., 2008). Skolemåltidet er viktig for at elever skal ha muligheten til å opprettholde konsentrasjon, læringsvilje og humør. Det har også blitt dokumentert sammenhenger mellom ernæringsmessige inntak og skoleprestasjoner (Florence, Asbridge, & Veugelers, 2008).

I Norge er det vanlig at elevene har med ferdigsmurt matpakke på skolen. I andre europeiske land, som for eksempel i Sverige, får elevene servert et varmt måltid. Noen skoler i Norge har testet ut ulike løsninger med servering på skolen, og hvordan dette påvirker skolehverdagen for elevene og de ansatte på skolen (Haugset & Nossun, 2013). For eksempel er pådekkede fellesmåltider hyggelige og kan fremme et godt sosialt miljø, men de er krevende å gjennomføre da noen må ta ansvar for både tillaging og ryddig. For å ivareta måltidets sosiale funksjon er det nødvendig at det er fysisk tilrettelagt for felles spising og avsatt

tilstrekkelig tid for at trivsel oppnås (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Læreren kan i måltidsituasjoner ha mulighet for å bygge sosiale relasjoner med elevene og bidra med sunne holdninger knyttet til mat og spising (Haugset & Nossum, 2013).

Psykososiale miljøfaktorer i skolen som støtter og bidrar til trivsel

I Bronfenbrenners (2005) økologiske modell vil det psykososiale læringsmiljøet i skolen, der stimuleringen av motivasjon og tilfredsstillelse av basale behov finner sted, være integrert i mikrosystemet. I dette systemet er eleven som individ en direkte aktør i relasjon til lærerne og sine medelever. De psykososiale faktorene beskriver hva som trengs for at elevene skal kunne trives på skolen. Med det psykososiale miljøet menes her de mellommenneskelige forholdene, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette (Opplæringslova, 1998).

Samhandling med medelever og tilfredsstillelse av basale behov

Enkeltelevens samhandling med medelever i klassen og på skolen kan bidra til å fremme trivsel gjennom flere mekanismer som kan forklares med tilfredsstillelse av basale behov.

Tilhørighet

Ettersom skolen representerer en naturlig og viktig arena for barn og unge til å treffe og være med venner, er tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet det mest nærliggende å fremheve når det gjelder medelevers betydning for den enkeltes trivsel. Integrering i det sosiale fellesskapet blant medelever i klassen eller på klassetrinnet er av særlig stor betydning for den enkeltes trivsel da denne elevgruppen naturlig tilbringer mye tid sammen (Danielsen m.fl., 2009). For mange elever er det å treffe venner på skolen en avgjørende motivasjonsfaktor for å ha lyst å gå på skolen (Vieno, Santinello, Pastore, & Perkins, 2007; Lerner m.fl., 2009). God samhandling og integrering i klassen kan også være avgjørende for elevenes motivasjon til å lære. Betydningen for trivsel og læringsmotivasjon av å føle seg som en del av og trygg i et klassemiljø, uttrykkes tydelig av denne ungdomsskoleeleven i en studie gjennomført av Larsen og kolleger (2012):

Har man ingen venner på en skole, så vil man da mest sannsynlig ikke ha noe lyst til å gå på den skolen. Man vil ikke, hva skal jeg si, klare å lære da. Man vil ikke ha den motivasjonen for å lære fordi man gruer seg til å gå på skolen. Fordi man ikke har noen å snakke med. (s.10).

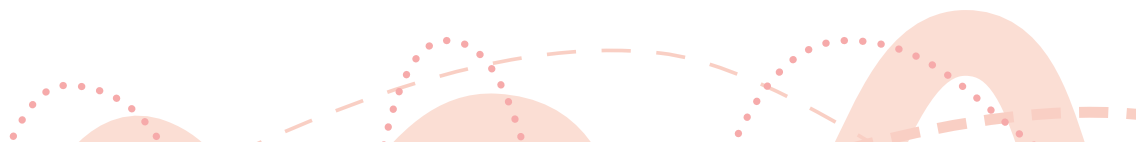
Autonomistøtte

Klassemiljøet kan også bidra positivt til å stimulere elevenes opplevde autonomistøtte. Det kan skje uformelt ved at klassen gir rom for og er aksepterende overfor enkeltelevers initiativ. Mulighet for å fremme forslag til felles aktiviteter i friminuttet eller sosiale tilstelninger for klassen er eksempel på slik autonomistøtte. I noen grad kan autonomistøtte også ligge tett opp til tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet ved at klassen har en aksepterende holdning til enkeltelevers ønske om ikke alltid å følge etablerte normer for kleskoder eller deltakelse i friminuttaktiviteter. Klassens toleranse for variasjon i synspunkter og væremåte, så lenge det ikke går utover et godt samhold og respekt for hverandre, er således avgjørende for at den enkelte skal føle seg akseptert og verdsatt for den en er (Goodenow, 1993).

Gjennom klasseråd og elevråd har klassen også formelle strukturer som kan bidra til opplevelsen av autonomistøtte. Gode demokratiske prosesser for valg av elevrepresentanter og muligheter for å spille inn saker en ønsker diskutert eller handlinger/endringer en ønsker gjennomført, er eksempler på tilnærminger som vil sikre den enkeltes og klassens opplevelse av autonomi og innflytelse i skolehverdagen. Det er her vesentlig at muligheten for autonomiutøvelse er uavhengig av klasse- lærers tilrettelegging, slik at den erfarer som reell og ved behov også kan gi korrektiv til læreres og skolens praksis om elevene mener det trengs.

Kompetanse

Aktiv deltakelse i klasseråd og elevråd, der elevene opplever at de blir hørt og har reell innflytelse, vil kunne bidra til opplevelse av mestring, og stimulere utvikling av kompetanse og initiativ til å ta ansvar for egen og andres trivsel på skolen (Larsson, 2000). Tilsvarende vil et klassemiljø som er inkluderende og der oppmerksomhet mot den enkeltes trivsel og et velfungerende miljø vektlegges, stimulere den enkeltes opplevelse av å mestre sin skolehverdag og bygge kompetanse til å vise omsorg og ansvar for andres trivsel.



Lærerrollen

Forskning har vist at læreren, ved å være en nøkkelperson for å fremme trivsel og læring i klassemiljøet, er den faktoren som har mest innflytelse på elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet i skolen (Hattie, 2009). Læreren representerer, med basis i sine kvalifikasjoner og pedagogiske evner og valg av læringsformer, en av de største påvirkningsfaktorene for utviklingen til barn og unge i skolehverdagen. I løpet av det siste tiåret har forskning innenfor utdanning og psykologi særlig begynt å undersøke hvordan lærerfaktorer påvirker unges utvikling (Eccles & Roester, 2011).

Læreren er den voksne lederen for elevene og kan og bør styre normene i klasserommet, i tillegg til å være en tydelig rollemodell (A.G. Danielsen et al., 2009; Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes, 2006). Ved at læreren ser og anerkjenner elevene, kan en skape et klassemiljø hvor åpen kommunikasjon og tilhørighet mellom elever og lærer blir styrket. I Norge er det som regel flere kontaktlærere i en klasse der hver kontaktlærer har hovedansvaret for en gruppe elever i klassen. Kontaktlæreren har ansvar for både akademisk og sosial oppfølging av elevene, og kan dermed bli en sentral voksenperson i den enkelte ungdoms liv.

Forskningsstudier har vist at lærer-elev-relasjonen og opplevd tilhørighet i klassemiljøet kan forklare endringer i elevenes akademiske motivasjon, engasjement og læring, samt deres sosioemosjonelle trivsel på skolen (Boekaerts & Corno, 2005; Burchinal m.fl., 2008; Deci & Ryan, 2002; Hattie, 2009; Roeser m.fl., 2000; Wentzel & Wigfield, 2007). Et autonomistøttende miljø kan skapes ved å inkludere elever i bestemmelser om hvordan man ønsker at klassemiljøet skal være og hvilke regler som skal gjelde. Videre kan autonomistøtte stimuleres gjennom å oppmuntre og bekrefte elevenes kompetanse i akademiske og sosiale oppgaver og ved å sikre emosjonell støtte for alle elever. Som en basis for en slik prioritering, er det verdt å legge merke til at innflytelse i skolehverdagen både er en rettighet (Opplæringslova §9a, 1998) og et behov (Larson, 2000).

Lærers tilfredsstillende av basale behov som stimulerer motivasjon og trivsel

Læreren kan fremme elevenes trivsel ved å tilfredsstillende deres basale behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse både gjennom sin måte å kommunisere med elevene og gjennom sin undervisningstilnærming, det vil si undervisningsopplegg og vurderingsformer. Forskning viser at

måten læreren forholder seg til den enkelte elev på er særlig avgjørende for elevens trivsel og læring (Danielsen, 2012). Nedenfor konkretiseres det hvordan læreren gjennom sin væremåte og sin undervisning kan fremme trivsel gjennom tilfredsstillelse av elevenes basale behov. Det overordnede målet for lærerens virksomhet er å utvikle elevenes evne til selvregulering slik at de selv kan ta ansvar for egen trivsel og læring (Danielsen, 2010; Reeve, 2009; Reeve m.fl. 2009).

Lærers tilfredsstillelse av tilhørighet

Som omtalt i presentasjonen av selvbestemmelsesteorien er tilhørighet med jevnaldrende og inkludering en sterk forutsetning for å trives på skolen (Jose, m.fl. 2012). Læreren kan gjennom tiltak for å fremme det sosiale miljøet i klassen bidra til å møte elevenes behov for tilhørighet. Det kan gjøres ved å vektlegge samarbeid og samhandling mellom elevene i ulike læringsaktiviteter. På den måten kan det skapes nære relasjoner mellom elevene som kjennetegnes av gjensidig omsorg og støtte. Dette kan også forhindre konfliktskapende atferd i klassen. I tillegg viser longitudinelle studier at elevenes oppfatning av hvor omsorgsfull læreren er, har betydning for graden av selvfølelse, skoletilhørighet og positiv innstilling til skolen (Hattie, 2009; Zimmer-Gembeck, m.fl. 2006).

Tilhørighet til klassen og skolen synes å være særlig viktig for elever som ikke kjenner seg fortrolig med etablerte kulturelle normer på skolen ved at disse ikke er kjente hjemmefra (Garcia- Reid, Reid, & Peterson, 2005; Kohl m.fl., 2000). For eksempel kan det være at sterkt fokus på fysisk aktivitet gjennom skoledagen ikke oppleves like artig for elever fra familier med lav sosioøkonomisk status eller jenter i etniske minoritetsgrupper. Forklaringen her kan være at barn og unge fra familier med høy sosioøkonomisk status eller norske etniske jenter i større grad stimuleres til fysisk aktivitet hjemme (Kohl m.fl., 2000).

Manglende tilhørighet og fremmedgjøring på skolen kan føre til mistrivsel (Finn, 1989; Fredrics m.fl., 2004). Det har også blitt vist sammenheng mellom mistrivsel og mobbing (Dake m.fl., 2009). Lærelysten og overskuddet til elever som blir mobbet og mistrives på skolen er lavere sammenlignet med elever som trives på skolen (Nielsen m.fl., 2012). Metaanalyser av langtidskonsekvenser for mobbeofre og mobbere viser at mobbing på skolen ikke bare er et individuelt problem, men også et folkehelseproblem med store samfunnskostnader (Olweus, 2013). Hvorvidt elever føler seg knyttet til lærer, har også positiv sammenheng med opplevelsen av trygghet på skolen. Omfanget av selvrapportert

mobbing er også lavere på skoler hvor både elevene og lærerne opplever stor grad av autorativ disiplin og sosial støtte. Flere skoleundersøker belyser betydningen av at de voksne på skolen har moralsk autoritet for å hindre vold og mobbing på skolen (LeBlanc, Swisher, Vitaro, & Tremblay, 2007; Stewart, 2003). Norske studier støtter disse resultatene. Ertesvåg and Roland (2014) fant at på skoler der lærere rapporterte svak ledelse og dårlig samarbeid og kontakt mellom lærere hadde mer mobbing enn skoler med sterk ledelse og godt samarbeid.

Grupperinger av jevnaldrende på skolen og normene som blir etablert her har sammenheng med både prestasjoner på skolen og skoletrivsel (Eccles & Roester, 2011). Det er flere mekanismer som spiller inn på slike utfall. For eksempel kan negativ påvirkning fra jevnaldrende oppstå i grupper som vektlegger sosialisering til skolefiendtlige normer (Crosnoe, 2005; Wigfield m.fl., 2006). Å være sammen med jevnaldrende som er opptatt av å prestere godt på skolen, reduserer risikoatferd og frafall fra skolen, og øker positive utfall som gode skoleprestasjoner (Crosnoe, 2005; Wigfield m.fl., 2006).

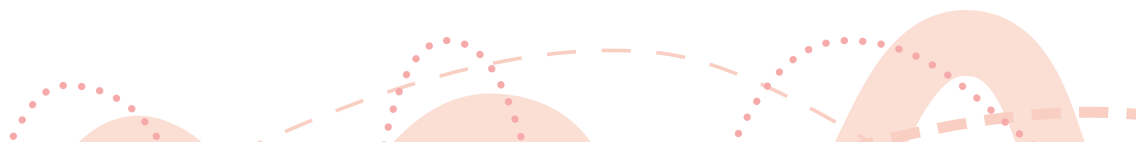
Lærers tilfredsstillelse av autonomistøtte

Behovet for autonomi belyser medbestemmelse, selvstyre, initiering, vilje og anerkjennelse av egen atferd (Ryan & Deci, 2000). Autonomistøtte oppstår når dette behovet blir støttet. Dette kan oppstå når en autoritet (lærer) tar den andres (elevens) perspektiv, anerkjenner den andres følelser og skaper muligheter for valg (Black & Deci, 2000). Læreren kan i tillegg være autonomistøttende ved å gi oppmerksomhet og tid og vise interesse for eleven (Reeve, 2002). Autonomistøtte vil, i følge selvbestemmelsesteorien, opprettholde eller øke den indre motivasjonen, mens et kontrollerende læringsmiljø kan undertrykke indre motivasjon (Black & Deci, 2000). Motiverte handlinger kan variere mellom autonome og kontrollerte (Black & Deci, 2000). Autonome handlinger er indre motiverte, viljebestemte og utøves grunnet interesse eller personlig betydning. Kontrollerte handlinger blir motivert av ytre faktorer. Disse handlingene kan oppleves som press og krav, for eksempel det å oppnå høye karakterer for å føle seg som en verdig person (Black & Deci, 2000). I følge selvbestemmelsesteorien påvirker det mellommenneskelige samspillet i hvilken grad individer er autonome eller kontrollerte (Black & Deci, 2000).

Lærerens støtte og omsorg er viktig for elevene på skolen og bidrar også til å sørge for tilstrekkelig struktur i skolehverdagen. i tråd med

selvbestemmelsesteorien og empirisk forskning er det lærerens måte å kommunisere med elevene som skaper autonomistøtte (Su & Reeve, 2011). Høyere selvtillit, flere positive emosjoner, større kreativitet og økt opplevd kompetanse er noen av konsekvensene som er assosiert med en autonomistøttende lærer. Ved at ungdom opplever autonomistøtte og utfordringer i skolehverdagen, vil de oppleve økt trivsel og helse (Ryan, 1995). Autonomistøtte betyr ikke at elevene har fullstendig frie valg til å utfolde seg i en læringssituasjon. Autonomistøtte gir elever frihet til å velge å styre sin egen plan og utvikling innenfor en gitt struktur. Dette rommer klare forventninger, konstruktive tilbakemeldinger på læringsprosesser, og tydelige muligheter i læringssituasjoner. Struktur og autonomistøtte er ikke motsetninger, men utfyllende prosesser som støtter hverandre. Ved at lærer finner en god balanse mellom optimal struktur og høy autonomistøtte, vil elevene kunne trives og stimuleres (Skinner & Belmont, 1993). Dette støttes av en norsk studie av Roland og Galloway (2002), som viser at lærere som har høy grad av kontroll over læringssituasjonen i klasserommet og samtidig støtter elevene sine (omtalt som en autorativ lærerstil) vil kunne bidra til å forebygge mobbing. Forfatterne hevder at en slik lærerstil skaper et prososialt klassemiljø, og det vil da være mindre akseptert å erte eller mobbe klassekamerater (Roland and Galloway 2002).

Tiltak for å fremme et autonomistøttende miljø vil være å invitere elevene inn i avgjørelser knyttet til deres egen skolehverdag og kompetanseutvikling. Ved at elevene har mulighet til å være deltakende i hvilke normer og regler som skal være gjeldende for klassen, vil dette også støtte deres autonomi. Når elevene blir deltakende i skolehverdagen, er det viktig at de får medbestemmelse innenfor lærerens gitte struktur og ramme og ikke overtar styringen (Danielsen & Tjomsland, 2013), i samarbeidet mellom lærer og elev vil autonomistøtte fremmes ved at læreren forklarer og hjelper elevene til å forstå hvorfor arbeidsoppgavene i skolehverdagen er meningsfulle og nyttige (Su & Reeve, 2011). Dette kan også bidra til indre motivasjon og eierskap til skolearbeidet. Ved at lærer presenterer og gir informasjon om ulike valg i skolehverdagen, kan han eller hun oppmuntre elevene til å ta initiativ i læringsarbeidet. Dette kan ytterligere styrkes gjennom å stimulere ressurser eleven besitter ved å være bevisst på elevenes interesser og gleder, gi tilpassede utfordringer, og bygge oppgaver rundt dette. Slik kan læreren skape engasjement hos elevene for oppgavene og motivere dem for skolearbeidet.



Det er ikke bare hvordan læreren underviser, men også hva læreren underviser i som har betydning for å fremme elevenes motivasjon, engasjement, initiativ og læring (Deci & Ryan, 2002; Fredricks m.fl., 2004; Hattie, 2009). Pensum bør være en tilrettelagt utfordring og stimulere elevenes meninger, læringsstrategier, minne og tilegnelse. Oppgaver på skolen som øker interesse hos elevene, vil bidra til økt engasjement og ønske om å mestre oppgavene (Fredricks m.fl., 2004; Hattie, 2009; Wigfield m.fl., 2006).

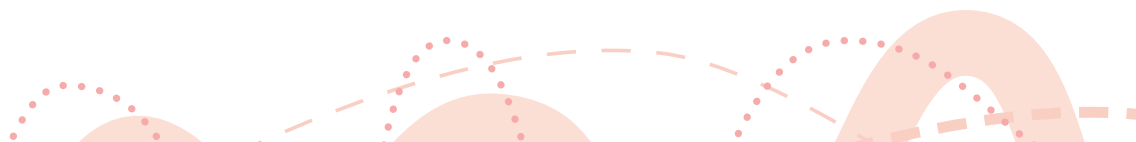
I det norske skolesystemet er det stort fokus på å fremme motivasjon hos elever gjennom å tilby dem valgmuligheter (Meld. St. 22 (2010- 2011)). Valg av tema, lærestoff og strategier for å nå mål er viktig, men for å fremme autonomistøtte er dette ikke det viktigste. Gjennom økt fokus på kommunikasjonen mellom lærer og elev hvor verdien i skolearbeidet blir fremhevet samt lærerens evne til å anerkjenne elevenes negative følelser, kan elevenes opplevde autonomistøtte stige. Elever som møter andre som anerkjenner og aksepterer deres uttrykte negative følelser, f. eks. « dette er kjedelig», opplever i større grad autonomistøtte og økt engasjement, enn de elevene som undertrykker eller møter kritikk for disse følelsene. Læreren bør bruke et ikke- kontrollerende språk i undervisningen. Kommunikasjon som begrenser press (fravær av burde og må), og som fremmer fleksibel kommunikasjon (du kan) kan bidra å skape autonomistøtte og engasjement (Su & Reeve, 2011).

Kompetanse

Forskning har også vist at opplevd kompetanse i skolen kan øke ungdommers trivsel (Danielsen m.fl., 2009). Opplevd kompetanse i skolekonteksten blir i selvbestemmelses-teorien definert som individets bedømmelser av egne evner. Dette er nært koblet til opplevelsen av mestring og muligheter til å tilegne seg og utøve egne evner (Ryan & Deci, 2000). Bedring av elevenes tillit til å mestre skolehverdagen og bygge egen kompetanse er svært relevant med tanke på frafallsproblematikken da lave skoleprestasjoner er den sterkeste årsaksfaktoren til frafall i skolen (Battin - Pearson m.fl., 2000). Behovet for å mestre blir ofte satt i sammenheng med indre motivasjon, hvor grunnen for atferden er egen interesse og verdi knyttet til aktiviteten. Behovet for å prestere har sammenheng med ytre motivasjon hvor eksterne belønninger eller mål er drivkraften for å utføre atferden (Wigfield & Wentzel, 2009).

Ulik motivasjon kan være en del av forklaringen på individuelle forskjeller blant elever, hvor noen trives og lærer i skolekonteksten, mens andre har problemer med de faglige utfordringene og mistrives. Elevers forskjellige måter å motiveres på har vist seg å henge sammen med hvordan de mestrer utfordrende situasjoner og emosjoner (Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008). Prestasjonsorienterte elever sammenligner og demonstrerer egen kompetanse for andre og vil i større grad være sårbare i situasjoner som kan synliggjøre deres manglende kompetanse. Mestringsorienterte elever er indre motiverte og fokuserer på egen læring og realistiske mål knyttet til egne standarder for hvordan de presterer i skolen. Mestringsorientering har en positiv sammenheng med trivsel, effektiv læring, relasjoner med jevnaldrende, impuls kontroll og følelser knyttet til skolehverdagen (Kaplan & Maehr, 1999). Opplevd kompetanse og mestring er viktig for at barn og unge skal trives på skolen og ha energi til å møte og mestre utfordringer (Danielsen & Tjomsland, 2013). Tiltak for å fremme dette i skolen vil være å tilrettelegge for hjelp og støtte knyttet til arbeidsoppgavene i skolen, samt gi tilstrekkelig med utfordringer til de elevene som har behov for det. Positive tilbakemeldinger fra lærer har også betydning for å bygge kompetanse og mestring hos elevene. For å skape et kompetansestøttende læringsmiljø bør læreren derfor utfordre elevene på å prøve seg på optimale utfordringer der det å feile eller ikke lykkes utgjør en naturlig del av læringsprosessen og en mulighet for å lære mer eller andre kompetanser, f.eks evne til å be om hjelp eller andre tilnærminger til å løse oppgaven (Danielsen, 2010; Reeve, 2009).

Utdanningsdirektoratets satsning Vurdering for læring (www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/) er et godt eksempel på hvordan en ønsker å bygge kompetanse hos lærere til å fremme elevers kompetanse og læring også gjennom vurderingsformene ved at disse inngår som en del av undervisningen (Olsen m.fl., 2012). Fire prinsipper legges til grunn for å styrke elevenes kompetanse til å lære: 1) elevene må forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 2) elevene må få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, 3) elevene må få råd om hvordan de kan forbedre seg, og 4) elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen utvikling. Ved å følge disse prinsippene legger en også til rette for et autonomistøttende læringsmiljø ved at elevene selv både kan og forventes å ta ansvar for egen læring. Slik selvregulering er avgjørende for å skape motivasjon for læring og vil også bidra til trivsel (Danielsen, 2010; Reeve m.fl., 2009).



Sosial ulikhet i selvregulering

Undersøkelser viser at elever fra familier med høy sosioøkonomisk status rapporterer høyere skoletrivsel og bedre skoleprestasjoner enn elever fra familier med lavere sosioøkonomisk status (Samdal, m.fl., 2012). Disse resultatene kan trolig i noen grad forklares gjennom funn fra andre studier som viser at foreldre med høy sosioøkonomisk status i større grad følger opp skoleaktiviteter ved å komme på foreldremøter og foreldrekonferanser, gjennom kontakt med lærerne på telefon og epost og ved å følge opp og hjelpe barna med leksene (Due, Lynch, Holstein og Modvig, 2003). Denne type støtte kan bidra til både å øke opplevelsen av mestring gjennom støtte til selvregulering og dermed også ha positiv innflytelse på elevenes skoletrivsel. Tanken om at utdanningssystemet gir like muligheter for læring og trivsel til alle elever, ser dermed ikke ut til å holde stikk (Samdal, m.fl. 2009). Snarere ser det ut for at utdanningssystemet forsterker sosial ulikhet i skoleprestasjoner og skoletrivsel.

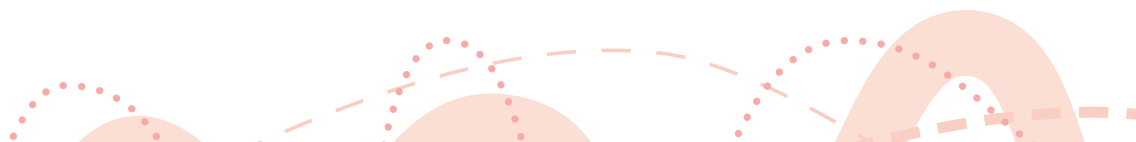
For å redusere den observerte sosiale ulikheten elevers læring har Utdanningsdirektoratet etablert satsningen *Helhetlig skoledag* der det er et mål å redusere sosial ulikhet i skoleprestasjoner ved å gi leksehjelp til alle elever som del av SFO-tilbudet. Evalueringen synliggjør at elever fra familier med høy sosioøkonomisk status oftere spør om hjelp fra lærerne eller andre voksne som er til stede og gir tilbudet (Rambøll, 2012). Dermed ser det ikke ut til at tilbudet i seg selv reduserer sosiale forskjeller i skolearbeid. For å redusere sosiale forskjeller i læring og trivsel i skolen kan være behov for å lære å be om hjelp til å løse spesifikke læringsoppgaver. Det å mestre å be om hjelp kan i seg selv styrke opplevelsen av å mestre skolehverdagen og dermed også ha positiv innflytelse på elevenes skoletrivsel. Satsningen *Vurdering for læring* har i seg lovende komponenter som på sikt kan tenkes å bidra til å redusere sosiale forskjeller i læring og skoletrivsel. Særlig gjelder det punktene om å forstå det de skal lære og hva som forventes av dem og det å få konkrete råd om hvordan de kan forbedre seg. Fordi mestring av læring og skoletrivsel henger så tett sammen (Boekaerts & Corno, 2005; Danielsen, 2012; Danielsen & Tjomsland, 2013; Samdal & Rowling, 2015), er det rimelig å anta at om en lykkes med å redusere sosial ulikhet gjennom bedre læringsstrategier, så vil det også tilsvarende kunne bidra til å redusere de sosiale ulikhetene i skoletrivsel.

Oppsummering

I denne kunnskapsoppsummeringen er begrepet *trivsel* blitt benyttet for å beskrive en opplevelse av «å ha det godt». I tråd med norsk språkpolitikk anbefales det å bruke *trivsel* som erstatning for det engelske subjektive well-being-begrepet, og trivsel i skolen eller skoletrivsel som det settingsspesifikke begrepet.

For å forstå elevers trivsel i skolen er det vesentlig å bruke et helhetlig perspektiv for å belyse betydningen av ulike miljøfaktorer for trivselsopplevelsen og ikke minst samspillet mellom individ og miljø. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori synliggjør hvordan samfunnsfaktorer knytte til velferd og økonomiske rammer har betydning for den enkelte skoles prioriteringer og dermed for elevenes opplevelser. Selvbestemmelsesteori er benyttet for å synliggjøre hvordan skolen gjennom å tilfredsstille menneskenes tre basisbehov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, kan fremme både læring og trivsel i skolen. Det er også viktig at elevenes evne til selvregulering stimuleres slik at de selv tar ansvar og initiativ i prosesser som fremmer egen læring og trivsel. Dette tydeliggjør også samspillet mellom elevene og miljøet de er del av.

Konkrete indikatorer kan brukes i arbeidet med å forbedre elevenes skoletrivsel. Under er det foreslått en rekke indikatorer som kan brukes i kartlegging av hvilke faktorer som bør styrkes på skolen i arbeidet med å fremme elevenes trivsel. På bakgrunn av denne kartleggingen vil det være mulig å iverksette effektive tiltak. Disse bør evalueres ved hjelp av indikatorene som presenteres under for å se om tiltakene oppnår den tiltenkte endringen. I tråd med både den utviklingsøkologiske teorien og selvbestemmelsesteorien, er det for å sikre effekt av tiltakene nødvendig med en helhetlig skoletilnærming hvor alle på skolen er involvert, fra forankring hos rektor til medbestemmelse og deltakelse hos elever og lærere.



Egnede indikatorer for å kartlegge trivsel i skolen

Validerte mål på trivsel

Det er flere forskjellige måter å måle former for trivsel i forskningslitteraturen (Suldo & Bateman, 2014). For å dekke det norske trivselsbegrepet, vil det vært nødvendig å inkludere livstilfredshetsmål og mål på følelser:

Trivsel: Cantril, H (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press; Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60(1-3), 115-122;

Skoletrivsel: Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60(1-3), 115-122

Validerte mål på faktorer som fremmer eller hemmer trivsel i skolen

Akademisk selvtillit: Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T.C. (1996). Perception of the school environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

Akademisk stress: Felder-Puig R, Griebler R, Samdal O, King MA, Freeman J & Duer W. (2012). Does the school performance variable used in the International Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) Study reflect students' school grades? *Journal of School Health*, 82(9), 404-409; Torsheim, T., Aaroe, L. E., & Wold, B. (2003). School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multi-level relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(2), 153-159.

Basale behov: Learning climate Questionnaire (LCQ): Black, A.E., & Deci, E.L. (2000).



The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.

Elevkultur: Zimet GD, Powell SS, Farley GK, Werkman S, Berkoff KA. (1990). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 55, 610-616 ; Dahlem NW, Zimet GD, Walker RR. (1991). The multidimensional scale of perceived social support: a confirmation study. *Journal of Clinical Psychology*, 47, 756-761; Canty-Mitchell J, Zimet GD. (2000). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support in urban adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 28, 391-400; Edwards L. (2010). Measuring Perceived Social Support in Mexican American Youth: Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 187-194.

Elevstøtte: Felder-Puig R, Griebler R, Samdal O, King MA, Freeman J & Duer W. (2012). Does the school performance variable used in the International Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) Study reflect students' school grades? *Journal of School Health*, 82(9), 404-409; Torsheim T, Wold B & Samdal O. (2000). The Teacher and Classmate Support scale - Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13- and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212; Torsheim T, Samdal O, Rasmussen M, Freeman J, Griebler R & Dur W. (2010). Cross-National Measurement Invariance of the Teacher and Classmate Support Scale. *Social Indicator Research*, 105(1), 145-60; Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., ..., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Familiekommunikasjon: Bjarnason T, Bendtsen P, Arnarsson AM, Borup I, Iannotti RJ, Löfstedt P, Haapasalo I, Niclasen B. (2012). Life satisfaction among children in different family structures: a comparative study of 36 western societies. *Children & Society*, 26, 51-62.

Familiestøtte: Zimet G, Grodaon K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52(1), 30-41; NG CG, Amer Siddiq AN, Aida SA., Zidnal NZ & Koh OH. (2010). Validation of the Malay version of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS-M) among a group of medical students in Faculty of Medicine, University of Malaya. *Asian Journal of Psychiatry*, 3, 3-6.

Indre/ytre motivasjon: Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184.

Læringsmål: Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., ..., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan
Medbestemmelse: Ozer, E. J. and M. Schotland (2011). "Psychological empowerment among urban youth: measure development and relationship to psychosocial functioning." *Health Education Behavior*, 38(4), 348-356.

Skolekrav: Felder-Puig R, Griebler R, Samdal O, King MA, Freeman J & Duer W. (2012). Does the school performance variable used in the International Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) Study reflect students' school grades? *Journal of School Health*, 82(9), 404-409.

Subjektive helseplager: Torsheim, T., & Wold, B. (2001a). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: a multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701-713; Torsheim, T., & Wold, B. (2001b). School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293-303.



Referanser

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.

Bartko, W. T., and Eccles, J. (1998). Adolescent extracurricular activity participation: Links to parents, families, peers and school. Paper presented at the biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Berne, Switzerland.

Bergland, A. (2006). Trivsel i sykehjem. *En kvalitativ studie med utgangspunkt i mentalt klare beboeres perspektiv*. Oslo: Institute of Nursing and Health Sciences, Faculty of Medicine, University of Oslo.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The Effects of Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84, 740-756.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

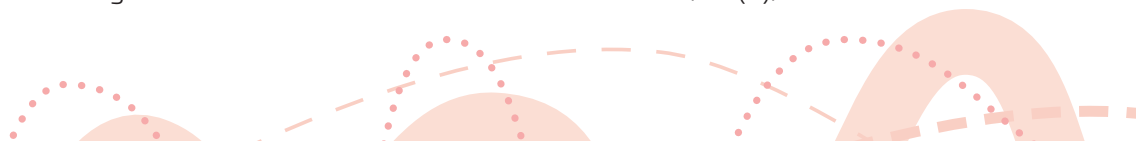
Cherubini, J. (2009). Positive psychology and quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(7), 42-51.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

Cold, B. (2003) *Skoleanlegget som lesebok- en studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære. Erfaringer av skolens estetiske utforming relatert til læringsmiljø og trivsel- to undersøkelser*. Trondheim: NTNU og Norges forskningsråd.

Danielsen, A. G. (2010). Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk epidemiologi*, 20(1), 33-39.

Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(2), 114-125.



Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303-320.

Danielsen, A. G., & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I: R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Deci, E. L. & R. M. Ryan (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y., University of Rochester Press.

Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Samarbeidet mellom hjem og skole. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Due, P., Lynch, J., Holstein, B., & Modvig, J. (2004). Socioeconomic health inequalities among a nationally representative sample of Danish adolescents: The role of different types of social relations. *International Journal of Psychology, 39*(5-6), 236-236.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241.

Elbe, A.M., Strahler, K., Krusturup, P., Wikman, J. & Stelter, R. (2010). Experiencing flow in different types of physical activity intervention programs: three randomized studies. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 20*,111-117.

Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2014). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2014.944547.

Florence, M. D., Asbridge, M., & Veugelers, P. J. (2008). Diet Quality and Academic Performance. *Journal of School Health, 78*(4), 209-215.

Folkehelseinstitutt, N. (2013). Anbefalte faglige normer for inneklima. Revisjon av kunnskapsgrunnlag og normer (Vol. Rapport 2013:7). Oslo.

Fugelli, P., & Ingstad, B. (2001). Helse- slik folk ser det. *Tidsskrift for Den Norske Laegeforening, 121*(30), 3600-3604.

Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2 ed.). New York: Routledge.

Gilman, R. and E. S. Huebner (2006). "Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction." *Journal of Youth and Adolescence 35*(3): 293-301.



- Goodenow, C (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of early adolescence, 13*(1), 21 -43.
- Hamilton, S. (2014). On the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 1008-1011. doi: 10.1007/s10964-014-0121-z
- Hansen, D., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 25-55.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, E., Torsheim, T., Sallis, J. F., & Samdal, O. (2010). The characteristics of the outdoor school environment associated with physical activity. *Health Education Research, 25*(2), 248-256.
- Hauge, H. A. & Mittelmark, M. B (2003). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugset, A. S., & Nossun, G. (2013). *Prosjekt skolemåltid i Nord-Trøndelag*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Helland, H., & Næss, T. (2005). God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av elevinspektørene 2004. *Skriftserie 4/2005*. Oslo: NIFU: Step.
- Helsedirektoratet (2003). *Retningslinjer for skolemåltid*. Hentet fra <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/retningslinjer-for-skolemaltidet/Publikasjoner/IS-0048.pdf>.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life, 1*(2), 139-150.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Siddall, J., & Gilman, R. (2014). *Life satisfaction and schooling. Handbook of positive psychology in the schools*. New York: Routledge.
- Iannotti, R. J., Janssen, I., Haug, E., Kololo, H., Annaheim, B., & Borraccino, A. (2009). Interrelationships of adolescent physical activity, screen-based sedentary behaviour, and social and psychological health. *Int J Public Health, 54*(2), 191-198.

- Jose, P. E., et al. (2012). "Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence over Time?" *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235-251.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330- 358.
- Keeley, T. J., & Fox, K. R. (2009). The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 198-214.
- Kunnskapsforlaget. (2014). www.ordnett.no. Hentet 24. september 2014.
- Kuuskorpi, M., & González, N. C. (2011). *The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities that Supports the User*. Centre for Effective Learning Environments: CELE Exchange.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170
- Larson, R. W., Perry, S. C., Kang, H. & Walker, K. C. (2011). New Horizons: Understanding the Processes and Practices of Youth Development. *Journal of Youth Development*, 6(3), 110603FA010
- Larsen, T. Holsen, I., Tjomsland, H.E., Servan, A., Tyssebotn, G. & Rostad, Å. (2012). *Pilotevaluering av Drømmeskolen – en casestudie av 5 skoler. Evalueringsrapport*. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Le Menestrel, S., & Perkins, D. F. (2007). An Overview of How Sports, Out-of-School Time, and Youth Well-Being Can and Do Intersect. *New Directions for Youth Development* 115, 13-25.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Lerner, R. M., et al. (2009). "Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues." *Journal of applied developmental psychology*, 30(5), 567-570.
- Lucas, R. E., et al. (2014). Investigating the subjective well-being of United

States regions. *Geographical psychology: Exploring the interaction of environment and behavior*. Washington, DC, US: American Psychological Association, ss. 161-177.

Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 18.

Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (Eds.). (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: KS.

Meld. til St. 22 (2010-2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. til St. 20 (2012-2103). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i felleskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. til St. 34 (2012-2013). *Folkehelsemeldingen God helse- felles ansvar*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

Mittelmark, M. B. (2012). From associations to process. In B. Wold & O. Samdal (Eds.), *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes* (pp. 11-16). London: Bentham Science Publishers.

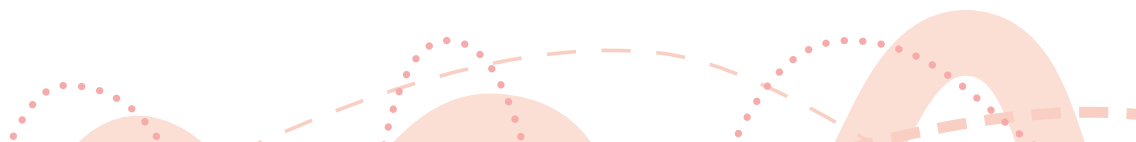
Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. I: C. Snyder & S. Lopez (Red.) *Handbook of positive psychology*, 89-105. Oxford: Oxford University Press.

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166-175.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedierktoratet.

OECD. (2006). *CELE Organising Framework on Evaluating Quality in Educational Spaces*. www.oecd.org/edu/facilities/evaluatingquality: Organisation for Economic Co-operation and Development.



OECD. (2012). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publications.

Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N., Lillejord, S., & Roe, A. (2012). *Elevenes lærings situasjon etter innføringen av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9, 751-780.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Oterkiil, C., & Ertesvåg, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education Inquiry*, 3(1).

Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013* [Pressemelding].

Rambøll (2012). *Delrapport 2. Evaluering av helhetlig skoledag*. Oslo: Rambøll.

Reeve, J. (2002). Self- Determination Theory Applied to Educational Settings. I: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self- Determination Research*, ss. 183- 203. Rochester, New York: The University of Rochester Press.

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Vol. 5. Hoboken: N.J Wiley.

Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2009). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A self-Determination Theory Perspective. I: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*, ss. 223-245. New York, London: Routledge.

Roland, E. and D. Galloway (2002). "Classroom influences on bullying." *Educational research*, 44(3): 299-312.

Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397- 427.



Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist* (55), 68- 78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The “why” and “what” in goal pursuit: Humans needs and the self- determion of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting Self- Determined School Engagement- Motivation, Learning, and Well- Being. I: K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (ss. 170-195). New York: Routledge.

Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø: nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I: H.A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.) *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?*, ss. 52-73. Bergen: Fagbokforlaget.

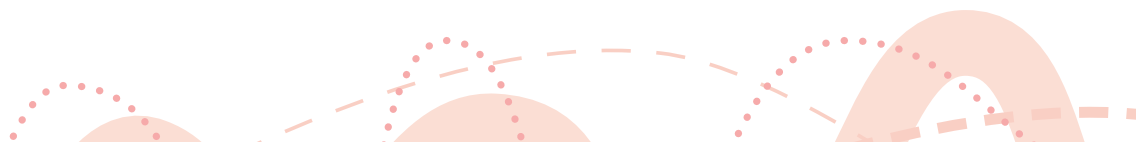
Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I: L. E. Aarø & K.-I. Klepp (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Samdal, O., Haug, E., Slåtten, H., Larsen, T., Holthe, A., Hasnes, Å., . . . Hansen, F. (2008). *Evalueringsrapport - Fysisk aktivitet og måltider*. Bergen: HEMIL- senteret.

Samdal, O., Bye, H.H., Torsheim, T., Birkeland, M.S., Diseth, Å.R, Fismen, A.S., Haug, E., Leversen, I. og Wold, B. (2012). *Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge: Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen « Helsevaner blant skoleelever. En WHO- undersøkelse i flere land»*. Bergen: HEMIL- senteret, Universitetet i Bergen.

Samdal, O. & Rowling, L. (2015). Implementation Strategies to Promote and Sustain Health and Learning in School. I: V. Simovska, & P. Mannix-McNamara (Red.), *Schools for Health and Sustainability. Theory, Research and Practice*, ss. 233-252. DOI 10.1007/978-94-017-9171-7_11.

Samdal, O. & Torsheim, T. (2012). School as a Resource or Risk to Students' Subjective Health and Well-Being. I: B. Wold, B. & O. Samdal (Red.): *An ecological perspective on health promotion: systems, settings and social processes*, ss. 48-59. London: Bentham.



St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 35 (2007-2008). *Mål og Mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7

Suldo, S. M., & Bateman, L. P. (2014). Understanding and Promoting School Satisfaction in Children and Adolescents. *Handbook of positive psychology in schools*, 365.

Torsheim, T., Samdal, O., Wold, B., & Hetland, J. (2004). *Helse og trivsel blant barn og unge: norske resultater fra studien» Helsevaner blant skoleelever: en WHO-studie i flere land»*. Bergen: Universitetet i Bergen, HEMIL-senteret.

Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 10.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251- 266.

Utdanningsdirektoratet. (2009) *Rett til fysisk aktivitet*. (Rundskriv Udir-11-2009). Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivitet/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Bedre læringsmiljø*. Hentet 08.02, 2014, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/>

Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.

Wold, B. (2012). Social Influence Processes on Adolescents Health Behaviours. I: B. Wold & O. Samdal (Red.), *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes*, ss. 67- 77. London: Bentham Science Publishers.

