

”Det ska vara kul att lära!”

Skolan som den bästa platsen för lärande

Eva Alerby, Ylva Backman, Ulrika Bergmark, Åsa Gardelli, Krister Hertting, Catrine Kostenius & Kerstin Öhrling

Inom ramen för denna artikel diskuterar vi såväl den psykosociala som den fysiska miljön i skolan. Vidare argumenterar vi för att skolans miljö är av betydelse för elevernas möjligheter att lära sig, likväl som för deras upplevelser av lärandesituationerna. Särskilt intressant blir då att lyssna till eleverna. Syftet med denna artikel är därför att synliggöra och diskutera elevers röster i förhållande till hur skolan kan bli den bästa platsen för lärande. Detta görs med utgångspunkt i forskningsprojektet ”Skolan suger” eller?, där drygt 200 elever i åldrarna 11–15 år deltog. Eleverna fick skriftligen reflektera över hur skolan ska bli en riktigt bra lärandemiljö. För att utveckla skolan till den bästa platsen för lärande uttryckte eleverna en önskan att kunna påverka sin lärandemiljö, att uppnå ömsesidighet och samspel, att kunna hantera tidsregleringen i skolan, samt att uppfylla behov för välbefinnande.

I DAGENS SKOLA FINNS ett flertal olika psykosociala aspekter i form av mänskliga relationer, vilka har inverkan på skolans miljö och den verksamhet som bedrivs där. Skolmiljön består även av olika fysiska eller materiella aspekter. Sammantaget påverkar detta såväl elevernas prestationer som deras upplevelser av lärandesituationerna (Backman, m fl, 2012).

Forskning visar att lärandemiljöer som kännetecknas av att det psykosociala klimatet upplevs positivt, till exempel i form av goda sociala relationer, välbefinnande och uppskattning, bidrar till elevernas förmåga att nå skolans mål (Bergmark,

2009; DeWit m fl, 2000; Grosin, 2003; Perdue m fl, 2009). Väl fungerande sociala relationer, till exempel mellan lärare och elever, är således av betydelse för elevernas prestationer i skolan (Decker, Dona & Christenson, 2007). Dewey (1991) framhåller att elever inte skiljer mellan läraren som person och ämnet läraren undervisar i. Som en följd av detta blir läraren som person avgörande för elevernas upplevelser av ämnet. En omtyckt lärare kan bidra till att eleven ifråga tycker om ämnet, även om ämnet ifråga inte upplevs intressant och roligt från början. Även det motsatta kan förekomma – ett ämne som är omtyckt från början kan upplevas

som tråkigt om den undervisande läraren inte är omtyckt (Alerby, 2003).

När det gäller skolan som fysisk miljö återfinns flera perspektiv, där byggnadens materiella egenskaper kanske är de mest framträdande. Att förstå en byggnad, i detta fall en skolbyggnad, enbart i form av materiella egenskaper ger dock inte en heltäckande beskrivning av skolan som fysisk miljö. Den byggda miljön består också av både estetiska och funktionella aspekter. Till detta måste även läggas människans relation till byggnaden ifråga. David och Weinstein (1987) menar att en fysisk miljö har inverkan på människor både direkt och symboliskt. Elevernas lärande formas därmed inte enbart i en fysisk miljö, utan även *genom* den fysiska miljön (Skantze, 1989). Enligt Hertting och Alerby (2009) är förhållandet mellan de människor som vistas i skolan och dess miljö ömsesidigt beroende av varandra, vilket i sin tur leder till en syn på elever och lärare som aktiva deltagare i skolans miljö.

Vikten av att lyssna till elevernas röster

Ovan har vi argumenterat för att såväl den psykosociala som den fysiska miljön i skolan är av betydelse för elevernas möjligheter att lära sig. Särskilt intressant blir då att utvärdera huruvida elevers röster får komma till tals när det gäller att utveckla skolan som lärandemiljö. I skolans styrdokument betonas bland annat vikten av att elevernas röster och erfarenheter ska höras och tas tillvara i pedagogiska sammanhang, allt i syfte att öka lärandet (Skolverket, 2010). Forskningsresultat visar bland annat att när det ges utrymme för elevers röster i skolfrågor som berör dem bidrar detta till skolutveckling (Bergmark & Kostenius, 2009). Ahlström (2010) presenterar en studie där elever vid skolor med en hög grad av delaktighet tycks ha högre betyg än

elever vid skolor med låg delaktighet. Studien visar även att det förekommer mindre mobbning vid skolor med hög elevdelaktighet.

Även internationellt finns det forskning som betonar fördelarna med elevmedverkan – att lyssna till elevernas röster. Bland andra Cook-Sather (2006) argumenterar för att skolan bör skapa möjligheter för eleverna att engagera sig i sin utbildning. Detta engagemang inverkar inte enbart på elevernas delaktighet i skolan, utan även på deras engagemang som samhällsmedborgare. Genom att låta elever uttrycka sina tankar och åsikter i skolan kan engagemang både *för* och *i* skolan åstadkommas (Lickona & Davidson, 2005). Elevers engagemang för och i skolan kan, enligt Vinterek (2010), både underlättas och understödjas av lärare. Cook-Sather (2006) uppmanar vidare lärare att lyssna till eleverna, inte bara för att lärande och sociala relationer ska förbättras, utan också för att pedagogisk förändring ska kunna uppnås.

Processer som resulterar i pedagogiska förändringar, vilka i förlängningen förbättrar lärandemiljön, omfattar ofta utveckling av elevernas engagemang för sitt eget lärande likväl som utvecklandet av mellanmänskliga relationer (Rudduck & McIntyre, 2007). Det är, enligt Robinson och Taylor (2007), möjligt att ändra en skolas organisation genom att lyssna till erfarenheter, inte bara från de vuxna i skolan, utan även från eleverna. Förhoppningen är att de erfarenheter elever har betraktas som relevanta för framtida skolutveckling, och att vuxna i utbildningsväsendet stimulerar och uppmuntrar eleverna på deras väg till eget lärande (Stoll, 2009). Om elever verkligen lyssnas till, samt ges möjlighet att påverka sin lärandemiljö, kan deras röster leda till att utbildningen förändras och förbättras.

Vi menar även att om elevernas röster, deras erfarenheter och reflektioner, tas på allvar är det till

fördel vad gäller både skolutveckling och pedagogisk forskning. Vi argumenterar därför för vikten av att bjuda in elever i processen att utveckla skolan som lärandemiljö, likväl som i pedagogisk forskning (Bergmark & Alerby, 2008; Bergmark & Kostenius, 2009; Kostenius & Öhrling, 2008a). Detta för att skapa förståelse för elevers perspektiv, till exempel i anslutning till frågor kring vad som utgör en positiv lärandemiljö. Syftet med denna artikel är därför att synliggöra och diskutera elevers röster i förhållande till hur skolan kan bli den bästa platsen för lärande.

Att fånga elevers röster

Vi har genomfört en studie inom ramen för forskningsprojektet *"Skolan suger" eller?* (se Backman m fl, 2012) i vilken drygt 200 elever i åldrarna 11–15 år deltog.¹ Eleverna ifråga kom från fyra olika skolor i två kommuner i norra Sverige och de fick skriftligen reflektera över hur skolan skulle bli en bra lärandemiljö. De fick skriva ett 'öppet brev' utifrån följande mening: "Om jag fick bestämma hur skolan ska vara den bästa platsen för lärande, skulle jag vilja ...".

Vi introducerade uppgiften och samlade in elevernas svar under ordinarie lektionstid. Dysthe (1993) påtalar att eftersom skrivandet är en mycket långsammare process än de talade orden får den skrivande personen möjlighet att reflektera över sina upplevelser och erfarenheter, och enligt Vygotskij (1978) är skrivandet den högsta formen av symboliskt tänkande. Applebee (1984) menar att skriftliga reflektioner synliggör och beskriver upplevelser och erfarenheter, vilka sedan kan analyseras, och van Manen (1997) betonar att skrivprocessen är ett

sätt att göra erfarenheter mer explicita.

Vad innebär då de reflektioner eleverna gav uttryck för? Hur kan vi förstå elevernas önskningar och visioner gällande skolan som den bästa platsen för lärande? I en strävan att synliggöra detta analyserades elevernas skriftliga reflektioner grundligt, där likheter och skillnader identifierades. Slutligen utkristalliserade sig följande fyra områden av vikt för att utveckla skolan till den bästa platsen för lärande, nämligen en önskan; (i) att kunna påverka sin lärandemiljö, (ii) att uppnå ömsesidighet och samspel, (iii) att kunna hantera tidsregleringen i skolan, och (iv) att uppfylla behov för välbefinnande.

Elevers reflektioner kring skolan som den bästa platsen för lärande

Det faktum att eleverna vill vara med och *påverka sin lärandemiljö* i vissa avseenden, till exempel att avgöra när, hur och var man gör sina skoluppgifter, är inte oväntat, men likväl av betydelse att begrunda och eventuellt åtgärda. För att bibehålla eller utveckla en positiv lärandemiljö i skolan, understryker eleverna sin egen delaktighet och medverkan, något som även Ahlström (2010) poängterar som väsentligt.

Eleverna betonade frihet under ansvar, speciellt i samband med olika arbetsformer, och andra strukturer för lärande. Till exempel gav eleverna uttryck för en önskan om bättre balans mellan praktiskt och teoretiskt arbete. De förordade till exempel mer praktiskt arbete och menade även att lärande kan ske på olika sätt, till exempel i form av samarbets- och värderingsövningar. Vidare förespråkade eleverna mindre undervisningsgrupper, vilket en av dem uttryckte på följande sätt:

¹ Denna artikel bygger på resultat som är publicerade i Backman, Y; Alerby, E; Bergmark, U; Gardelli, Å; Hertting, K; Kostenius, K & Öhrling, K (2012). Improvement of the school environment from a student perspective: Tensions and opportunities: *Education Inquiry*, Vol 4, No 1, 35–51.

Det vore bra om vi gjorde som i specialpedagogiken ... små grupper och en lärare för varje grupp ... Jag förstår att det inte finns tillräckligt med resurser för många lärare och små grupper av elever, men det vore bra om det fanns en gräns för ett maximalt antal elever i varje skolklass, kanske 13–15 skulle vara lämplig?

Dessutom uttryckte eleverna en önskan om större valfrihet i skolan, både vad gäller form och innehåll för lärande. Ett exempel på detta är att eleverna själva får välja vem de ska arbeta tillsammans med: ”När vi arbetar i grupper bör vi kunna välja grupper själva”. Vidare betonade några elever möjligheten att kunna välja innehåll i förhållande till skolans lärandeuppdrag, vilket en av eleverna gav uttryck för i det följande: ”När vi får välja själva vad vi ska göra, det är mycket bra, det känns roligare att göra något när jag har fått välja själv.”

Förutom betoningen på lärandemiljön och möjligheten att påverka denna uttryckte eleverna vikten av att möta andra människor, såväl andra elever som vuxna. Uttryckt med andra ord handlar det om att, i lärandesituationerna, *uppnå ömsesidighet och samspel*.

För att skolan ska vara den bästa platsen för lärande måste den, enligt eleverna, erbjuda en lärandemiljö som präglas av ömsesidig förståelse och respekt. De betonade vikten av att bli lyssnade till. En elev skrev i sitt öppna brev: ”Om man vill säga något, ska de andra lyssna.” Ömsesidighet och samspel ska förstås i relation till både klasskamrater och lärare, och är framför allt relaterade till vänskap och vänlighet. Eleverna poängterade att andra i skolan, både lärare och andra elever, ska behandla varandra vänligt. En elev uttryckte detta på följande sätt: ”Läraren och eleverna ska vara trevliga mot varandra, eftersom det skapar en god

stämning och alla mår bra och man lär sig mer.” Denna elev kopplade samman andras bemötande och handlande med välbefinnande och lärande. Eleverna betonade vikten av att ha trevliga och uppskattande vänner, att tillhöra en grupp och att bli sedda och förstärkta.

Liknande tankegångar ger Decker, Dona och Christenson (2007) uttryck för när de betonar betydelsen av goda relationer mellan elever och lärare, och att dessa relationer är väsentliga, kanske rent av avgörande, för elevernas resultat i skolan. Haapasalo, Valimaa och Kannas (2010) har studerat hur elever upplever relationen mellan lärare och elev och dess betydelse för hur skolan upplevs. De har funnit att eleverna oftare upplever sig vara mer engagerade i skolan och ha bättre resultat om relationen mellan lärare och elev fungerar på ett bra sätt. Det handlar således om relationer som bygger på ömsesidig respekt.

Vi har tidigare belyst att elever inte skiljer mellan läraren som person och ämnet läraren undervisar i. Istället är läraren och ämnet intimt sammanflätade. Som en konsekvens av detta blir läraren som person mycket viktig för elevernas upplevelse av ämnet, och i ett vidare perspektiv även för upplevelsena av skolan i sin helhet (Alerby, 2003). En av eleverna gav uttryck för betydelsen av att: ”... lärare förstår sig på ungdomar och inte tror att vi levde för 20 år sedan”, medan en annan elev argumenterade för rättvisa: ”Alla lärare ska vara rättvisa och ge rättvisa betyg.”

Eleverna nämnde även vikten av *att kunna hantera tidsregleringen* i skolan och ställde detta i relation till ökad flexibilitet i pedagogiska sammanhang. Eleverna uttryckte ett missnöje med hur tiden struktureras och regleras i skolan och gav även förslag på hur detta skulle kunna hanteras både på individ- och gruppnivå. Bland annat reflekterade eleverna över hur skolan är organiserad, till

exempel när skoldagen börjar och slutar. Ofta uttryckte dock eleverna motsatta åsikter när det gäller tidsaspekter. Några elever betonade värdet av att kunna sova längre på morgnarna, medan andra betonade värdet av att sluta skoldagen tidigare. ”Hoppa över alla sovmornar så vi kan sluta tidigare”, som en elev uttryckte det, medan andra gav uttryck för en önskan att inte börja så tidigt, utan istället få möjlighet att sova längre på morgonen.

En annan motsättning, eller spänning, i elevers olika reflektioner i anslutning till skolans tidsreglering är synen på håltimmar. Å ena sidan ger vissa elever uttryck för att håltimmar bör undvikas, allt för att göra skoldagen kortare. Å andra sidan vill en del av eleverna ha fler håltimmar eftersom dessa ger efterlängtnade pauser i skolans vardag, då det finns tid att umgås med vänner i avkopplande former. En av eleverna uppmärksammade detta med att ha håltimmar eller inte, att börja senare eller sluta tidigare, och förordade istället flexibilitet: ”Jag tycker att man ska gå i skolan typ sex timmar om dagen och att man ska kunna välja när man ska börja och när man ska sluta. Om man till exempel är trött på morgonen ska man kunna komma till skolan vid 08:30 i stället för klockan åtta.”

Flexibilitet vad gäller tiden kom också till uttryck genom att eleverna uttryckte en önskan att göra sina läxor i skolan, för att istället kunna använda tiden efter skolan som de själva vill. Dessa elever reflekterade över möjligheter att kunna hantera sin egen tid mer effektivt inom ramen för skolans struktur och aktiviteter. Att inte ha möjlighet att påverka sin tid kan vara en av de aspekter som bidrar till stress och ohälsa. Enlig både Puskar och Bernardo (2007) och Rotheron m fl (2009) är stress en begränsande faktor för akademiska prestationer.

I elevernas reflektioner förmedlas också vikten av att *uppfylla behov för välbefinnande* i skolan. När det handlar om grundläggande fysiska behov

nämns bland annat mat, vila, värme, luft och fysisk aktivitet. Vad gäller skolmaten uttrycktes en önskan om ökad grad av valfrihet: ”Jag skulle vilja ha två rätter att välja mellan på lunchen.” Andra förslag i anslutning till kost är att eleverna ska erbjudas frukt eller snacks i syfte att hålla sig pigga under en hel skoldag.

Vidare betonades vikten av fysisk aktivitet, till exempel i form av olika sportaktiviteter, och en av eleverna påtalade att fysisk aktivitet har positiva effekter för lärande: ”Om vi hockeyspelare hade istid [avsatt tid under skoldagen för att spela hockey] i skolan skulle vi vara på bättre humör. Det är mycket lättare att arbeta med matematik när du är på bra humör”. Eleverna betonade också värdet av utomhusaktiviteter, och poängterade samtidigt att detta ger goda möjligheter till lärande. Dessa resultat överensstämmer med studier som betonar betydelsen av natur och friluftsliv för hälsa och lärande (Kaplan & Kaplan, 1989; Kellert, 2002; Szczepanski, 2007).

Ytterligare förslag från eleverna var tid för avslappning under skoldagen som ett sätt att underlätta för lärande. I anslutning till detta påtalades även att klassrummen borde göras trevligare och mysigare, med lugna färger, eftersom: ”... det skulle göra att eleverna känner sig mer nöjda och bekväma i klassrummen och kanske lär sig bättre också.” Andra exempel på förbättring av den fysiska miljön, som eleverna betonade, är att temperaturen i klassrummen ska vara behaglig, luften ska vara bra och stolarna ska vara sköna. En elev skrev följande vad gäller just stolarna i klassrummen:

Stolarna skulle vara sköna!! Det kan tyckas vara en småsak. Men vi sitter faktiskt ner på de hårda stolarna den mesta av tiden då vi är i skolan. När jag inte känner Mig bekväm så är det ofta svårt att koncentrera sig. Alla kanske inte instämmer, men jag är övertygad om att

jag inte är ensam angående Min åsikt. Då jag påpekat att stolarna är osköna säger ofta lärare: ”Men det är bra om dom är lite kalla och hårda då är din hjärna klarare och mer fokuserad! Du kanske skulle somna i en skön stol”, säger dom och skrattar sådär lite skämtsamt. Det kan väl hända att man är lite mer ’vaken’ om stolarna inte är så sköna, jag vet inte. Men jag menar, inte begär jag några fåtöljer. Jag förstår ju också att pris och hållbarhet spelar roll. Men jag tycker ändå att det finns möjligheter till att skaffa nya, skönare stolar. Med dyna för rygg och rumpa.

Några avslutande ord

Eleverna har tydligt identifierat olika behov för att öka välbefinnandet, vilka är viktiga för att må bra och lära sig mer i skolan. Olika studier har uppmärksammat att sämre fysisk och psykisk hälsa bland skolelever är negativt för såväl undervisningssituationen som lärandet och dess resultat (Chomitz m fl, 2009; Fröjd m fl, 2008).

Vi menar att eleverna är både trovärdiga, kapabla och kompetenta, något som framkommit i såväl denna studie som i tidigare studier (Bergmark, 2008; Bergmark & Alerby, 2008; Kostenius & Öhrling, 2006, 2008b). Trots detta är det viktigt att notera att eleverna ibland ger uttryck för både motsatta och oförenliga åsikter. De reflekterar många gånger över de spänningar och svårigheter som finns för att göra skolan till en positiv lärandemiljö. Kostenius (2011) argumenterar för att bygga ömsesidiga relationer där elever är medskapare till en föränderlig utbildning. Detta skulle till exempel kunna innebära att skolledare och lärare uppmanar och uppmuntrar eleverna att diskutera såväl valfrihet som kontroll av strukturer för lärande. Det gäller att komma ihåg att eleverna bör anses vara experter på sin egen lärandemiljö vilket gör det betydelsefullt att lyssna till deras åsikter och erfarenheter, även om deras preferenser kanske inte kan uppfyllas utan visst mått av kompromisser.

Medan elevernas perspektiv är viktiga att ta hänsyn till, bör självklart även lärarnas erfarenheter tas tillvara när skolor strävar efter att förbättra sin verksamhet. Vi menar alltså att inte endast elevernas perspektiv är viktiga, utan elever, lärare och andra vuxna bör arbeta tillsammans i strävan att utveckla lärandemiljöerna (jfr Andersson & Carlström, 2005; Robinson & Taylor, 2007). Det är med andra ord viktigt att ge röst åt alla aktörer i en skola under arbetet med förbättringsprocesser. På liknande sätt menar Peacock (2006) att skolutveckling bör vara:

”... underpinned by the ethic of everybody, trust and co-agency demands that the whole community is given a voice and that dialogue takes place enabling progress that is both positive and enabling” (2006:257).

Som framgått i det tidigare, har eleverna tagit både negativa och positiva händelser i skolan som utgångspunkter för sina reflektioner. Merleau-Ponty (1996) beskriver detta i termer av ’den intentionala bågen’, inom vilken nutiden knyts samman med det som varit och ger riktning åt det som komma skall. Det vill säga, elevens tidigare erfarenheter ger riktning och mening till nuvarande och framtida handlingar. För att ansluta detta resonemang till denna studie vill vi understryka att elevernas reflektioner härrör från deras tidigare erfarenheter, positiva eller negativa, av skolan. Dessa erfarenheter har inverkan på deras liv i skolan i dag, vilket i sin tur ger konsekvenser för kommande liv, såväl i som bortom skolan.

Sammantaget och avslutningsvis kan elevernas reflektioner ses som kritik mot flera aspekter av deras nuvarande lärandemiljö. Eleverna menar till exempel att de har för liten möjlighet att påverka lärandemiljöerna. De efterlyser en positiv atmosfär

som består av ömsesidighet, vänlighet och respekt, och de påtalar skolans oförmåga att utforma tidsstrukturer som är flexibla för olika elevers önskingar och behov. Vidare menar eleverna att skolan ofta har en oförmåga att tillfredsställa olika kroppsliga behov som skulle kunna bidra till deras välbefinnande och lärande. I elevernas reflektioner framkommer vissa spänningar mellan erfarenheter och upplevelser av skolans lärandemiljö och synen på hur skolan ska bli den bästa platsen för lärande. I anslutning till detta är det emellertid relevant att notera att eleverna också betonar positiva aspekter i deras nuvarande lärandemiljö. Dessa positiva aspekter, tillsammans med elevernas önskingar och visioner, kan betraktas som vägar till framtida skolutveckling, allt för att skolan ska bli "den bästa platsen för lärande".

Några av dessa förslag är emellertid svåra eller rentav omöjliga att uppfylla med de medel som står till skolans eller lärarens förfogande. Det är dock viktigt att uppmärksamma elevernas olika bilder som utgår från just deras egna perspektiv, vare sig de är positiva eller negativa. Eventuella motsättningar mellan elevernas tidigare erfarenheter och deras önskingar och visioner kan i sin tur stimulera till diskussion och hjälpa till att staka ut riktningen för det som kan förbättras och utvecklas i skolan. Det gäller dock att verkligen ta tillvara elevers erfarenheter – deras röster är väl värda att lyssna till. De avslutande orden överläter vi därför med varm hand till en av eleverna som ger uttryck för följande: "Det ska vara kul att lära!"

Referenser

- Ahlström, B. (2010) *Student Participation and School Success – The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden*. Education Inquiry 1, 97–115.
- Alerby, E. (2003) 'During the break we have fun'. A study concerning pupils' experiences of school. Educational Research 45, 17–28.
- Andersson, S. & Carlström, I. (2005) *Min skola och samhällsuppdraget*. Stockholm: Liber.
- Applebee, A.N. (1984) *Writing and reasoning*. Review of Educational Research 54, 577–596.
- Backman, Y; Alerby, E; Bergmark, U; Gardelli, Å; Hertting, K; Kostenius, K & Öhrling, K (2012). *Improvement of the school environment from a student perspective: Tensions and opportunities*: Education Inquiry, Vol 4, No 1, 35–51.
- Bergmark, U. (2008) 'I want people to believe me, listen when I say something and remember me'. How students wish to be treated. Pastoral Care in Education 26, 267–279.
- Bergmark, U. (2009) *Building an Ethical Learning Community in Schools*. Dissertation, Luleå University of Technology.
- Bergmark, U. & Alerby, E. (2008) *Developing an ethical school through appreciating practice? Students' lived experience of ethical situations in school*. Ethics and Education 3, 39–53.
- Bergmark, U. & Kostenius, C. (2009) 'Listen to me when I have something to say' – Students' participation in educational research for sustainable school improvement. Improving Schools 12, 249–260.
- Chomitz, V.R., Slining, M.M., McGowan, R.J., Mitchell, S.E., Dawson, G.F. & Hacker, K.A. (2009) *Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the Northeastern United States*. Journal of School Health 2009 79, 30–37.
- Cook-Sather, A. (2006) *Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform*. Curriculum Inquiry 36, 359–390.
- David, T. & Weinstein, C. (1987) *The built environ-*

- ment and children's development.* I C. Weinstein and T. David (red) *Spaces for children. The built environment and child development.* New York: Plenum Press.
- Decker, D.M., Dona, D.P. & Christenson, S.L. (2007) *Behaviourally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes.* *Journal of School Psychology* 45, 83–109.
- Dewey, J. (1991) *How we think.* Buffalo, N.Y.: Prometheus Books.
- DeWit, J.D., Offord, D.R., Sanford, M., Rye, B.J., Shain, M. & Wright, R. (2000) *The effect of school culture on adolescent behavioural problems: self esteem, attachment to learning, and peer approval of deviance as mediating mechanisms.* *Canadian Journal of School Psychology* 16, 15–38.
- Dysthe, O. (1993) *Writing and talking to learn: a theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway.* Tromsø: Univ.
- Fröjd, S.A., Nissinen, E.S., Pelkonen, M.U.I., Marttunen, M.J., Koivisto, A.-M. & Kaltiala-Heino, R. (2008) *Depression and school performance in middle adolescent boys and girls.* *Journal of Adolescence* 31, 485–498.
- Grosin, L. (2003) *Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor och 20 högsta-dieskolor.* Department of Education: University of Stockholm.
- Haapasalo, I., Valimaa, R. & Kannas, L. (2010) *How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment.* *Scandinavian Journal of Educational Research* 54, 133–150.
- Hertting, K. & Alerby, E. (2009) *Learning without Boundaries: To Voice Indigenous Children's Experiences of Learning Places.* *The International Journal of Learning* 16, 633–648.
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989) *The experience of nature.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kellert, S. (2002) *Experiencing nature: affective, cognitive, and evaluative development in childhood.* I P. Kahn & S. Kellert (red) *Children and nature: psychological, sociological, and evolutionary investigations.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Kostenius, C. (2011) *Picture this – our dream school! Swedish schoolchildren sharing their visions of school.* *Childhood* 18, 506–522.
- Kostenius, C. & Öhring, K. (2006) *Schoolchildren from the north sharing their lived experience of health and well-being.* *Journal of Qualitative Studies of Health and Well-being* 1, 226–235.
- Kostenius, C. & Öhring, K. (2008a) *'Friendship is like an extra parachute': Reflections on the way schoolchildren share their lived experiences of well-being through drawings.* *Reflective Practice* 9, 23–35.
- Kostenius, C. & Öhring, K. (2008b) *The meaning of stress from schoolchildren's perspective.* *Stress and Health* 24, 287–293.
- Lickona, T. & Davidson, M. (2005) *Smart and good high schools. Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond.* SUNY Cortland, Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility). Washington, DC: Character Education Partnership.
- Merleau-Ponty, M. (1996) *Phenomenology of perception.* London: Routledge.
- Peacock, A. (2006) *Escaping from the bottom set: Finding a voice for school improvement.* *Improving Schools* 9, 251–260.
- Perdue, N.H., Manzeske, D.P. & Estell, D.D. (2009) *Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships.* *Psychology in the Schools* 46, 1084–1097.
- Puskar, K.R. & Bernardo, L.M. (2007) *Mental Health and Academic Achievement: Role of School*

- Nurses. Journal for Specialist in Pediatric Nursing* 12, 215–223.
- Robinson, C. & Taylor, C. (2007) *Theorizing student voice: values and perspectives*. *Improving Schools* 10, 5–17.
- Rothon, C., Head, J., Clark, C., Klineberg, E., Cattell, V. & Stansfeld, S. (2009) *The impact of psychological distress on the educational achievement of adolescents at the end of compulsory education*. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 2009 44, 421–427.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007) *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Skantze, A. (1989) *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Skolverket (2010) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr2011 (U2010/5865/S)*. Stockholm: Ministry of Education.
- Stoll, L. (2009) *Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape*. *Journal of Educational Change* 10, 115–127.
- Szczepanski, A. (2007) *Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer*. I L.-O. Dahlgren (red) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla – Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- van Manen, M. (1997) *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London: State University of New York Press.
- Vinterek, M. (2010) *How to live democracy in the classroom*. *Education Inquiry* 1, 367–380.
- Vygotskij, L.S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.