

# Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie

Marit Uthus

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet

## SAMMENDRAG

Tidligere forskning bekrefter at selvbestemmelse har betydning for elever i skolen, for deres trivsel, indre motivasjon og læringsutbytte. Denne forskningen har i hovedsak kvantitativt design, og vi vet derfor lite om elevenes unike erfaringer gjennom intervju. I denne artikkelen presenteres forskningsfunn fra et skoleutviklingsprosjekt der 150 elever fikk erfare selvbestemmelse i læringsaktiviteter en dag i uken over ett skoleår. 40 elever ble intervjuet med åpne spørsmål om sine erfaringer på godt og vondt. Funnene viste at selvbestemmelse var nye og positive erfaringer for elevene, der opplevelser av frihet og tillit, fri vilje og flyt var fremtredende. Analysene kan tyde på at erfaringene ga elevene opplevelser av å kunne uttrykke «seg selv». Ifølge elevene hadde dette betydning for deres trivsel, innsats og læring i skolehverdagen. Videre reflekterte de over at de utviklet selvstendighet som følge av å skulle bestemme selv; som en kompetanse de var motivert for å lære, der opplevelser av struktur og oversikt syntes som en viktig læringsbetingelse. De beskrev at det fulgte en fremtidsoptimisme med å øve på og å mestre selvstendighet, i form av at de så for seg at de også kunne mestre livet som voksne. Studiens funn viser til at det trengs mer kunnskap om hvordan lærere kan støtte alle skolens elever til selvbestemmelse, som en del av fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring (FoL) i skolen.

**Nøkkelord:** *selvbestemmelse; autonomistøtte; indre motivasjon; helse og livsmestring*

## ABSTRACT

### **How do students reply when asked about their experiences related to self-determination during learning activities? Findings from an interview study**

Previous research confirms that self-determination is important for students in school, for their well-being, inner motivation and learning outcomes. Such research has mainly employed quantitative research designs, and thus we have sparse knowledge concerning students' idiosyncratic experiences, merely available by means of interviews. This article presents research findings from a school development project where 150 students were offered high self-determination in learning

---

\*Korrespondanse: Marit Uthus, e-post: [marit.uthus@ntnu.no](mailto:marit.uthus@ntnu.no)

© 2020 Marit Uthus. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Marit Uthus. «Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Folkehelse og livsmestring*, Vol. 6, 2020, pp. 191–206. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>

activities one day a week over one school year. Forty students were interviewed with open-ended questions about their experiences, for better or worse. Findings showed that self-determination was a new and positive experience for the students, where experiences of freedom and trust, free will and flow were prominent. Analyses may indicate that these experiences gave the students a feeling of being able to express “themselves”. According to the students, this had an impact on their well-being, efforts and learning in everyday school life. Furthermore, they reflected on the fact that they developed independence as a result of having to decide for themselves; as a competence they were motivated to learn, where experiences of structure and overview seemed to be an important learning condition. They described that there was a future optimism in practicing and mastering independence, in the way that they envisioned that they could also master life as adults. The study’s findings indicate that more knowledge is needed on how teachers can support all school students to self-determination, as part of subject renewal and public health and life skills (FoL) in school.

**Keywords:** *self-determination; autonomy support; inner motivation; mental health and life skills*

Mottatt: Mars, 2020; Godkjent: September, 2020; Publisert: Desember, 2020

Folkehelse og livsmestring (FoL) i skolen har flere fokus. På den ene siden skal elevene lære om tema som angår FoL i skolefagene (Kunnskapsdepartementet, 2019). På den andre siden skal skolen fremme elevenes helse og mulighet til å mestre egne liv som følge av inkludering, tilpasset opplæring, gode læringsmiljø og elev–lærerrelasjoner m.m. (Uthus, 2017). Denne studien omhandler dette siste, på den måten at den belyser hvordan elevers erfaringer med selvbestemmelse i læringsaktiviteter kan ha betydning for deres helse og livsmestring.

### Selvbestemmelse og autonomistøtte

I Deci og Ryans selvbestemmelsesteori («self-determination theory», forkortet SDT) forklares selvbestemmelse som et grunnleggende psykologisk behov hos alle mennesker (Deci & Ryan, 2000). Tilfredsstillelse av dette behovet fremmer motivasjon, læring og mental helse («well-being») (Deci & Ryan, 1987). Selvbestemmelse beskrives som frivillig atferd med opphav i personen selv, i egne interesser eller verdier. Slik atferd forklares å ha betydning for opplevelse av å ha egen vilje, eller av å selv være kilde til egne handlinger. Med andre ord er det snakk om en indre motivert atferd (Ryan & Deci, 2000a). I sin optimale form beskrives selvbestemmelse å gi opplevelse av «flow», «the experiences of total absorption in an activity» (Deci & Ryan, 2000, s. 260). I teorien vektlegges at selvbestemmelse, indre motivasjon og selvregulert atferd er tre sider av samme sak: «At a phenomenological level, human autonomy is reflected in the experience of integrity, volition, and vitality that accompanies self-regulated action» (Deci & Ryan, 2000, s. 254). Deci og Ryan viser på dette grunnlaget til begrepet autonom selvregulering, som står i kontrast til atferd som er kontrollert utenfra i form av tvang eller sosial overbevisning. I teorien

vektlegges at autonom selvregulering dypest sett handler om å uttrykke den en er, eller «the true self» (Deci & Ryan, 1995, s. 9).

Betegnelsen autonomistøtte viser til at lærere i skolen legger til rette for at elever gis innflytelse og mulighet til å ta egne valg i tråd med egne verdier, interesser eller behov i læringsarbeidet (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b). Videre fremheves en autonomistøttende lærerstil, som bl.a. inkluderer et ikke-kontrollerende språk, meningsfulle begrunnelser for skolearbeidet, anerkjennelse av elevenes tanker og følelser, samt det å ta elevenes initiativ på alvor (Deci & Ryan, 2000). Motsatt vil lærerkontroll i språk og handling definere hva elevene skal tenke, føle og gjøre (Reeve, 2009). Forskning viser at både tilrettelegging for innflytelse og valg samt en støttende lærerstil må være på plass for at elever erfarer selvbestemmelse (Reeve et al., 2003). Videre viser det seg at autonomistøtte som følges opp i et læringsmiljø preget av en tydelig struktur og klare forventninger fremmer elevengasjement (Jang et al., 2010).

Forskning viser en sammenheng mellom elevers rapporterte opplevelse av autonomi-støtte fra lærer og tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Jeno & Diseth, 2014; Diseth et al., 2018). Særlig interessant viser det seg at behovstilfredsstillelse i skolen gir opplevd behovstilfredsstillelse også på andre arenaer, over tid (Diseth et al., 2018). Videre er selvbestemmelse forbundet med positive følelser hos elevene og engasjement i læringsarbeidet (Jang et al., 2016). Engasjementet gjenkjennes ved at elevaktiviteten i klasserommet bærer preg av å ha fokus her og nå, fra ett øyeblikk til det neste (Jang et al., 2010). Annen forskning viser at elever må erfare frivillighet og at det er deres egen vilje som ligger til grunn for valgene de tar, for å erfare indre motivasjon (Reeve et al., 2003). Selvbestemmelse har også betydning for elevenes kognitive læringsprosesser (Niemic & Ryan, 2009).

### Studiens bakgrunn og aktualitet

Forskningsfokuset i denne studien oppsto som følge av at 3 ulike skoler fra 2 ulike kommuner deltok i et utviklingsprosjekt ledet av meg som utenforstående forsker. Det overordnede målet for prosjektet var inkluderende og tilpasset opplæring. 14 lærere og 115 elever fordelt på 5 ulike elevgrupper fra 3.–7. trinn deltok. Lærerne praktiserte en didaktisk modell for tilpasset opplæring (TIL-modellen) (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 263). TIL-modellen består av en arbeidsplan utformet med tanke på å ivareta sentrale pedagogiske prinsipper som læringsorientert miljø, differensiering, elevaktivitet, elevsamarbeid, selvregulering, struktur og oversikt.

Modellen ble praktisert én dag i uka (kalt TIL-dagen), over ett skoleår. I prosjektperiodens siste fase ble alle de 115 elevene stilt et åpent spørsmål om hva de syntes om TIL-dagen. På dette svarte samtlige at de likte dagen. Deretter ble elevene stilt spørsmålet «Hvorfor det?»; hvorpå samtlige svarte at de likte dagen *fordi de fikk bestemme selv* (!).

Forskningen levner som nevnt ingen tvil om betydningen av at elever får erfare selvbestemmelse i skolen. Men tatt i betraktning at SDT vektlegger selvbestemmelse som en subjektiv erfaring (Reeve et al., 2003), er det overraskende få studier der elevenes egne stemmer er lyttet til i intervju. Muligens kan dette ha å gjøre med at skolen i liten grad synes å praktisere en autonomistøttende undervisningspraksis (Bru et al., 2010; Wendelborg et al., 2018), med dertil begrenset tilgang til elever med slike erfaringer.

Elevers erfaringer med selvbestemmelse er altså i hovedsak studert gjennom surveys, og da med funn som viser til positive sammenhenger mellom opplevd selvbestemmelse, trivsel, indre motivasjon og læringsutbytte (Ryan & Deci, 2016). På dette grunnlaget ble det klart at en kvalitativ intervjustudie kunne bidra til å fylle ut bildet. Gjennom elevenes egne stemmer var målet å i større grad løfte frem kompleksiteten hva angår elevers selvbestemmelse i skolen gjennom følgende problemstilling: *Hvilke muligheter og utfordringer kan elever erfare som følge av selvbestemmelse i læringsaktiviteter?*

## Metode

### Autonomistøtte innenfor rammen av TIL-modellen

TIL-dagen ble innledet med at elevene fikk utdelt arbeidsplanen om morgenen, med oversikt over læringsoppgavene de skulle arbeide med i ulike fag i løpet av dagen, individuelt og i samarbeid med medelever. Noen oppgaver var markert som «første prioritet» (må gjøre) og andre som «andre prioritet» (frivillig). Med utgangspunkt i arbeidsplanen skulle elevene – i samarbeid læringspartnere – sette seg egne mål, planlegge, prioritere, arbeide, passe tiden og ta pause ved behov. I sum ga dette elevene innflytelse og mulighet til å ta selvstendige valg, noe som i sin tur tilsa at elevene var tjent med en autonomistøttende lærerstil, begge i tråd med SDT (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b). Ved tre anledninger ble lærerne gitt veiledning i hvordan de kunne praktisere autonomistøtte i språk og handlinger. Fokuset var på hvordan å fange opp elevenes behov for støtte, og å konkret støtte elevene i det som var utfordrende, for eksempel med tanke på å oppnå en balanse mellom egen innsats og behovet for pauser.

### Utvalg, intervju og analyse

Studien består av 40 semistrukturerte elevintervju. Lærerne ble bedt om å foreslå elever til utvalget, ut fra kriteriet «variasjon». Det var ønskelig å få innsikt i ulike elevers erfaringer på tvers av trinn, kjønn og hvor lett eller vanskelig det var for dem å bestemme selv på TIL-dagen. Når lærere så foreslo at også elever med ulike læringsutfordringer kunne delta, var det naturlig å inkludere disse i utvalget. På denne måten ble utvalgsriteriet «variasjon» ivaretatt.

For å ikke legge føringer for elevenes svar, ble intervjuguiden utarbeidet med åpne spørsmål, eksempelvis: Hva får du bestemme selv? Hva er bra / ikke så bra med å få bestemme selv? Er det noe som er lett/vanskelig å bestemme selv? Innenfor de ulike

temaene ble elevene stilt ulike oppfølgingsspørsmål: Kan du gi et eksempel? Hvorfor er det slik tror du? Hva gjør du da? Studien var med dette i tråd med det Tjora (2017, s. 18) beskriver som en empirinær forskningstilnærming. Hvert intervju varte ca. 30 minutter. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert.

Også analysene ble innledet nær empirien: Etter hvert intervju skrev jeg spontane refleksjonsnotater med vekt på det unike i elevenes fortellinger. Det mest fremtredende i denne fasen, var elevenes positive erfaringer som følge av å bestemme selv i læringsaktiviteter. Umiddelbart ga disse assosiasjoner til SDT og «indre motivasjon» (Ryan & Deci, 2000a). Videre tegnet det seg et slags paradoks i empirien på den måten at alle elever verdsatte å bestemme selv, til tross for at mange av dem opplevde dette som utfordrende. Med dette besto den videre analysen av meningsfortetting i spennet mellom disse to: «muligheter» og «utfordringer». Empirien ble nå utforsket i en stadig bevegelse mellom empiri og teori samt tidligere forskning (Strauss & Corbin, 2008). Først ble det klart at elevenes erfaringer av muligheter kunne fremstilles i tre kategorier som alle sto nær elevenes egne uttalelser: «Om gleden ved å bestemme selv»; «Om frihet og tillitens forløsende kraft»; «Om fri vilje og flyt i læringsarbeidet». Når det gjaldt utfordringene dreide analysen seg i stor grad om å få svar på *hva* som var utfordrende i så måte, og kanskje viktigst og vanskeligst å svare på: *Hvorfor?* På et tidspunkt i denne prosessen så jeg behov for å lese refleksjonsnotatene fra den innledende åpne analysefasen på nytt, som jo omhandlet elevenes positive erfaringer og sterke behov for å mestre selvbestemmelse i læringsaktiviteter. Etter enda nye analyserunder ble så «utfordringene» fremstilt i to kategorier som begge tok opp i seg nettopp elevenes mestringsbehov: «Om behovet for struktur» og «Om å lære selvstendighet».

Elevenes erfaringer fremsto like på tvers av trinn, kjønn og individuelle variasjoner, noe som tilsa at det ikke var nødvendig å referere til dette i fremstillingen av funnene.

### *Etiske betraktninger*

I tråd med et postmoderne paradigme i forskning på barn, la jeg til grunn for studien at elevene er eksperter på egne liv og kompetente informanter (Eide & Winger, 2005). Samtidig var jeg oppmerksom på å utjevne det skjeve maktforholdet mellom meg som forsker og elevene ved å være minst mulig involvert i elevene utenom selve intervjuene, å intervju dem i deres naturlige omgivelser og ved å etablere en trygg atmosfære. Videre spurte jeg elevene om de fikk noe igjen for å delta; «whether it be a greater sense of empowerment, a greater understanding of their own life experiences, or both» (Eder & Fingerson, 2002, s. 185). Elevene formidlet da at de syntes det var fint at en forsker var opptatt av deres erfaringer med å bestemme selv, både fordi de var stolte over å mestre dette, men også fordi de mente at det var noe alle elever burde få erfare.

Alle de 40 elevene og deres foresatte fikk skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet, samt at dette ble gjennomført i henhold til meldeplikt hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Foresattes aktive samtykke var en forutsetning for elevenes deltakelse i studien. Både

elever og foreldre ble orientert om at intervjuet var frivillig, og at de når som helst kunne ombestemme seg og ikke delta i studien likevel.

### Forskningsfunn og tolkning av empiri

#### Om gleden ved å bestemme selv

Når elevene forteller åpent om sine erfaringer på TIL-dagen, bringer de inn begrepet «å bestemme selv». Etter hvert som de utdyper erfaringene benytter de begreper som ligger overraskende tett opp mot begrepet slik det presenteres i SDT. Dette vil utdypes i den videre presentasjonen av funnene.

Alle de 40 elevene forteller at de gjør seg genuint nye erfaringer med å bestemme selv på TIL-dagen:

- Det jeg liker aller best med TIL-dagen er at man kan bestemme selv hva man skal gjøre.
- Det er nesten som en helg, man bestemmer selv!
- Det er mye morsommere enn på en vanlig dag når jeg ikke får bestemme.
- Jeg liker å bestemme selv [...] De andre dagene bestemmer læreren mest.
- Jeg synes det er veldig spennende. På skolen bestemmer vi jo ikke så mye selv til vanlig.

At elevene fremhever muligheten til selvbestemmelse som det de liker best på TIL-dagen kan forstås som at dette har «nyhetens interesse», i tråd med forskning som viser at elever i norsk offentlig grunnskole i liten grad erfarer selvbestemmelse i læringsaktiviteter (Bru et al., 2010; Wendelborg et al., 2018). Samtidig gir utsagnene assosiasjoner til at selvbestemmelse er et grunnleggende menneskelig behov hos elevene, i tråd med teorien (Deci & Ryan, 2000). Når de får dekket dette behovet følger det positive følelser, som at de liker å bestemme selv, at det er morsomt og spennende. De videre funnene underbygger en slik tolkning.

#### Om frihet og tillitens forløsende kraft

Mange elever forteller om nye opplevelser av frihet som følge av å få bestemme selv i læringsaktivitetene:

- Vi slipper at læreren bestemmer over oss, vi får litt frihet.
- Jeg føler meg mer fri denne dagen. Når vi har vanlig time, så får vi gjøre bare en ting, og den er det læreren som bestemmer.
- Jeg liker at jeg har egen-kontroll og føle at jeg ikke blir tvunget: Det gir meg frihet.

Opplevelsen av frihet beskrives her å oppstå som en følge av det å få bestemme selv. Elevenes utsagn gir inntrykk av at de opplever å kunne råde over seg selv, eller at årsaken til det de gjør kommer «innenfra», som det motsatte av å bli bestemt over eller tvunget «utenfra». Dette er interessant sett i lys av at Deci og Ryan (1987) beskriver selvbestemt atferd kjennetegnet ved at den er initiert og valgt av personen selv, som

ens egen ide eller løsning – altså en atferd som ikke oppstår som følge av ytre eller gitte standarder. Elevens vektlegging av frihetsopplevelser står dermed nært det som i SDT beskrives som «psychological freedom» som viser til en subjektiv følelse av frihet som følger av autonom atferd (Deci, 1980).

Selv om elevene er «satt fri» på TIL-dagen, er de ikke fristilt fra ansvar. Tvert imot står de ovenfor klare forventninger om å forvalte TIL-dagen på en god måte og «komme i mål». I lys av SDT gir dette mening på den måten at selvbestemt atferd ikke innebærer frihet i form av ansvarsfraskrivelse for egne handlinger (Deci, 1980). Det er menneskets potensiale for å ta ansvarlige valg som løftes frem. Hvis ikke valget er ansvarlig, tilfredsstillter det heller ikke menneskets grunnleggende behov for selvbestemmelse, ifølge Deci (1980, s. 208).

Når elevene utdyper opplevelsen av frihet som følge av selvbestemmelse på TIL-dagen, trer det frem at denne oppstår nettopp som følge av ansvaret de er gitt. De viser til at det ligger en verdfull tillit til dem fra læreren i dette:

- Det er fint at læreren stoler på oss.
- Jeg liker at læreren tror på meg, at han stoler på meg; at jeg kan klare å bestemme selv!
- Når jeg får bestemme mere selv føler jeg at læreren stoler på meg, at han tror på meg! Og da stoler jeg mer på meg selv også. Og så tror jeg at andre kan stole på meg, når jeg blir voksen for eksempel!

For elevene som uttaler seg her, synes lærerens tillit å ha en merverdi på den måten at de da får økt tillit til seg selv som ansvarlige individer. Dette er interessant da det pedagogiske feltet tradisjonelt har lagt vekt på betydningen av at elevene har tillit i relasjonen til læreren, som at når læreren er en trygg voksen så har dette betydning for elevenes trivsel, utvikling og læring i skolen (Howes & Ritchie, 2002). Her gjelder altså det motsatte: Det er elevenes behov for å få tillit *fra* læreren som fremheves; tillit til at de har et iboende potensial – og motivasjon for å utøve selvbestemmelse. En slik dimensjon av tillit ser heller ikke ut til å være vektlagt når det gjelder forskning på læreres autonomistøtte innenfor SDT-tradisjonen. Går vi derimot til forskning på foreldres autonomistøtte ovenfor sine barn, viser denne til at foreldre som har tillit til barns iboende potensial for utvikling («organismic trust») i større grad støtter opp om barnets eget initiativ (Landry et al., 2008). Dette vil derfor være et spennende felt for forskning i skolen i tiden som kommer.

#### Om fri vilje og flyt i læringsarbeidet

Flertallet av elevene reflekterer over at det å bestemme selv gjennom skoledagen gir en positiv opplevelse av å være sin egen sjef:

- Jeg blir ikke så mye sjefet over på TIL-dagen, jeg får være mer min egen sjef.
- Jeg liker å bestemme selv fordi jeg føler at jeg får mere makt over meg selv.
- Jeg liker at det ikke alltid er noen som kontrollerer meg, og som sier HVA jeg skal gjøre. Jeg liker at jeg får gjøre det jeg VIL.



Når en av elevene forteller at han liker å gjøre det han selv *vil*, og en annen elev assosierer dette med en opplevelse av å ha makt over seg selv, kan dette forstås i lys av SDT. I teorien vektlegges at selvbestemte handlinger har opphav i personens egen vilje («inernal locus of causality»), heller enn at de følger av ytre forhold («external locus of causality», ytre kontrollert motivasjon) (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Dette gir mening til utsagnet der eleven forteller at hun ikke liker å handle som følge av lærerens vilje, eller å bli kontrollert utenfra.

Samtlige av elevene forteller at de er motivert for og opplever glede med læringsaktivitetene som følge av selvbestemmelse på TIL-dagen:

- Vi får masse motivasjon denne dagen! Ja, og fri vilje!
- Jeg planlegger etter lysten!

I det første utsagnet ovenfor kobler eleven opplevelsen av å være motivert for læring til det å ha fri vilje, innforstått at hun ikke er tvunget eller styrt av andre. Dette er interessant fordi indre motivasjon hos elever i skolen beskrives å handle om «intensjonalitet», forklart som det å bestemme seg for å engasjere seg i en aktivitet (Reeve & Jang, 2006). Når eleven tar i bruk ordet vilje, og forklarer at viljen er «fri», viser dette at selve beslutningen om å ta del i læringsaktiviteter på TIL-dagen «originates from within and is fully endorsed by the student's sense of self» (s. 209). Likeså gir formuleringen «å planlegge etter lysten» inntrykk av at eleven handler ut fra en positiv «sense of self». Elevenes ordvalg er altså bokstavelig i tråd med SDT (Ryan & Deci, 2000a), som beskriver at indre motivasjon kjennetegnes ved at vi gjør noe fordi det gir indre tilfredsstillelse, heller enn en ytre konsekvens (s. 56). I skoleforskningen bekreftes dette ved at elevenes valg må oppleves frivillig og være fundert i egen vilje for å fremme indre motivasjon (Reeve et al., 2003).

At elevene er indre motivert for skolearbeidet på TIL-dager, viser seg i form av den innsatsen de investerer:

- Jeg er min egen sjef og jeg jobber det beste jeg kan denne dagen, fordi det er morsomt!
- Jeg jobber mye mere på TIL-dagen.
- Jeg får gjort mye arbeid uten å ha press på meg.
- Tida går fortere. For eksempel på torsdager har vi lang dag på skolen og ikke TIL-dag. Da går dagen så sakte.
- Det har hendt seg at jeg har glemt av pausen!

Elevene forteller at de yter optimalt og effektivt når de får være sin egen sjef. Når en av elevene beskriver at tida går fortere, gir dette assosiasjoner til at hun er i en god flyt «her og nå», lik det Jang og kolleger (2010) beskriver som et kjennetegn ved elevers engasjement for læring. Videre, for eleven som beskriver at han «glemmer seg bort», er det nærliggende å tro at han opplever det Deci og Ryan (2000) definerer som «flow», en altopplukende tilstand. Dette er ifølge forskerne en optimal form for



indre motivasjon som oppstår først når en ikke blir bestemt over eller kontrollert av andre (Deci & Ryan, 2000).

I tillegg beskriver flere elever at de opplever en form for tankeflyt eller «kognitiv flow» på TIL-dagen:

- Det er lettere med tankene denne dagen, mye lettere!
- Det er lettere å ha fokus når jeg får bestemme selv.
- Jeg lærer mer på TIL-dagen fordi jeg er mer aktiv selv.
- På TIL-dag er det mye morsommere og da konsentrerer jeg meg egentlig litt mer, og lærer. Jeg husker det bedre da, hvis det er morsomt, enn hvis det er kjedelig og jeg sitter og ser på tavla når læreren fremfører noe jeg allerede kan.

I utsagnene kommer det frem at elevene synes at det er lettere å tenke, konsentrere seg og lære som følge av selvbestemmelse; sammenhenger som bekreftes i annen forskning (Niemic & Ryan, 2009). Når elevene i tillegg beskriver at egenaktivitet har betydning for læring, gir dette mening i lys av Deci og Ryan (1987), som sier at elever som får mulighet til å ta selvstendige valg vil være mere aktive i lærings situasjonen og dermed lære bedre (s. 1024). Annen forskning viser at selvbestemmelse fremmer indre motivasjon, nysgjerrighet, kognitiv kapasitet og ønske om faglige utfordringer (Ryan & Grolnick, 1986). Motsatt vil lærere som utøver kontroll påvirke elevenes læringsprosesser negativt, spesielt når arbeidsoppgavene krever problemløsning og kreativ tenkning (Grolnick & Ryan, 1987). Dette tatt i betraktning kan vi altså tro på eleven som forteller at egenaktivitet og glede under læringsaktivitetene gir bedre læring.

#### Om behovet for struktur

Flere elever beskriver at de har lite oversikt over skolearbeidet på vanlige skoledager, fordi det da er læreren som legger en plan for undervisningen og bestemmer lærestoffet og læringsaktivitetene:

- En vanlig dag er det læreren som trenger å ha oversikt. Da vet vi hvilket fag vi har på timeplanen, men vi vet nesten ikke noe mer enn det.
- Når det er TIL-dag så er det jeg som bestemmer hvordan min dag skal se ut, og da VET jeg jo noe om det; om hvordan dagen skal se ut. Når det er læreren som bestemmer, vet jeg jo ingen ting. Da kommer læreren inn i klasserommet, og så DERRRR, får jeg vite det! På sekundet liksom.

Slik en av elevene her gir uttrykk for, går lærerens behov for oversikt på bekostning av elevens behov for det samme. Når eleven ikke vet hva som forventes eller venter, medfører dette en utrygghet eller stress i lærings situasjonen, dette også i tråd med annen forskning (Jang et al., 2010; Steptoe & Poole, 2016). Eleven som uttaler seg i det andre utsagnet forteller at han har bedre oversikt på TIL-dagen fordi han selv får sette «regien» for dagen, eller utarbeide sin egen «struktur», for å ta i bruk begrepet som benyttes i SDT. Muligens er det da også nettopp dette SDT viser til, når det beskrives

at strukturen bør tilrettelegges på en autonomistøttende (ikke-kontrollerende) måte (Ryan & Deci, 2016).

Videre beskriver en av elevene at struktur på det «ytre» planet gir mulighet til å ivareta egne behov på et «indre» plan:

- Når læreren bestemmer, så kan jo ikke han vite hva som er den beste planen for meg, eller for eksempel så kan han ikke vite om jeg er sliten når jeg kommer om morgenen og trenger å ta det litt mer med ro.

I dette utsagnet forteller eleven at det å utarbeide sin egen plan for dagen gjør det mulig å ivareta egne behov. Dette er i tråd med SDT, som viser til at autonome handlinger gir mulighet for behovstilfredsstillelse (Deci, 1980).

En annen elev reflekterer over at det er umulig for læreren å ivareta elevenes behov, så lenge læreren har enerett på å definere strukturen for dagen:

- På TIL-dag kan du ta en pause hvis du blir sliten, det kan du ikke på en vanlig skoledag. Så hvis du blir sliten så tar du en pause, og kanskje i pausen så tenker du på oppgaven, så kan du komme tilbake og finne ut hva det er. For at du kanskje har fått deg litt frisk luft.

Eleven viser her til at det å være fysisk sliten kan medføre en kognitiv slitenhet. Motsatt er det lettere å tenke klart når han kan ta pause ved behov. Dette gis støtte i forskning som viser at selvbestemmelse har positiv sammenheng med elevenes kognitive kapasitet og ønske om faglige utfordringer (Ryan & Grolnick, 1986). Likeså kan utsagnet ovenfor forstås i lys av forskning som viser til en sammenheng mellom elevens opplevde selvbestemmelse og tilfredsstillelse av behovet for kompetanse (Jeno & Diseth, 2014). Når eleven gis mulighet til å ta pause ved behov erfarer eleven økt kognitiv kapasitet, og dermed økt mestring i læringsaktivitetene.

Opplevelsen av struktur og oversikt gjennom skoledagen utløser ifølge mange elever positive følelser av trygghet:

- Det er så deilig, for jeg vet hva jeg skal gjøre denne dagen!
- Jeg føler meg tryggere på TIL-dagen, for da vet jeg hva jeg skal gjøre.

Utsagnene illustrerer at elevenes opplevelser av trygghet ikke er gitt fra læreren alene, i form av tydelige ytre rammer (lærer-kontroll, jf. Ryan & Deci, 2016). Det spiller også inn at elevene selv er involvert og gitt innflytelse til å tilpasse de ytre rammene til «seg selv» og egne behov og forutsetningen, lik det SDT beskriver som «the true self» (Deci & Ryan, 1995, 2002). Når elevene i denne studien forteller om mestringserfaringer, må altså dette ses i lys av måten læringsaktivitetene er organisert på, i tråd med annen forskning (Ryan & Deci, 2016, s. 106). Her er det imidlertid viktig å huske på at elevenes opplevelse av trygghet og mestring på TIL-dagen også kan ha sammenheng med at lærerne bestrebet seg å tilpasse læringsaktivitetene denne dagen (se mer om TIL-modellen i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 265). I så måte kan elevens

utsagn tyde på at lærerne har lyktes, ikke bare fordi hun vet hva hun skal gjøre, men også fordi hun er trygg på at hun vil greie å gjøre det. På dette grunnlaget trer det frem at læreres autonomistøtte også angår å involvere elevene i å utarbeide og tilpasse en god struktur.

### Om å lære selvstendighet

TIL-dagen har en organisering som kan støtte opp om selvregulert læring for elevene (se Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 265). Helt konkret innebærer dette at de skal sette seg egne mål, planlegge og prioritere, ta gode valg, passe tiden, være selvgående, hoppe over detaljer og gå videre i arbeidet når det kreves, eller å ta pause ved behov. Det er med andre ord snakk om en avansert kompetanse. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2020) må selvregulert læring, på lik linje med annen læring, øves på og utvikles over tid. På dette grunnlaget er det ikke overraskende at flere av elevene forteller at de står ovenfor ulike utfordringer på TIL-dagen:

- Det er litt vanskelig å planlegge. Jeg vet ikke helt – jeg spør læringspartneren min hele tiden. Og læringspartneren min bestemmer sånne ting som jeg er usikker på.
- Det hender at jeg glemmer å passe tida når jeg har pauser.
- Jeg synes det er lett å ikke forstyrre de andre, men noen ganger synes jeg at det er bittelitt vanskelig [...] Jeg tror nok at det er jeg som noen ganger forstyrrer dem.

I disse utsagnene uttaler en elev med konsentrasjonsvansker seg om behovet for lærerstøtte til å «finne giret», komme i gang, jobbe konsentrert og passe tiden. Motsatt er det også overraskende mange elever som trenger støtte til å «bremse opp», ta pauser og legge lista for egne ambisjoner litt lavere:

- Jeg går aldri ut, jeg fokuserer på å bli ferdig. Jeg kunne kanskje øvd meg og blitt bedre på å ta pause. Jeg tror flere har det sånn.
- Hvis jeg ikke får til en oppgave så jobber jeg bare mere. Da må jeg prøve å ta det igjen, og ikke ta pause. Og hvis jeg ikke blir ferdig med alt, da tar jeg heller ikke pause, for da må jeg liksom forte meg å bli ferdig først. Så mange dager har jeg ikke pause. Da blir jeg sliten og irritert, fordi jeg ikke har jobbet fortere.

Utsagnene illustrerer hvor viktig det er at lærere forstår selvregulert læring som en kompetanse elevene trenger støtte til å utvikle, gradvis og over tid. Hvis lærere ikke tilpasser graden av innflytelse og mulighet til valg for elevene, eller ikke gir støtte og veiledning, kan elevens erfaringer med å mestre denne kompetansen utebli, noe som ifølge SDT over tid vil føre til stress og sviktende motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Når så elevene mestrer å jobbe selvstendig på TIL-dagen, forteller de at det følger positive følelser med dette:

- Jeg føler at jeg får ta mer ansvar, og jeg føler at jeg mestrer det. Det føles bra!
- Jeg er glad når jeg mestrer å ta ansvar.
- Det er artig å ta ansvar, og fikse det.

## M. Uthus

- Det føles bra, da lever jeg fritt. Og jeg kan lære å ta ansvar for andre ting i livet også.
- Jeg liker å ta pause når jeg trenger det, og bestemme selv, da føler jeg meg mer fri. Og når jeg fikser det, så føler jeg enda mer frihet.

Som en av elevene her gir uttrykk for får frihetsfølelsen en dypere dimensjon når hun *mestrer* det ansvaret som følger med å bestemme selv på TIL-dagen. Til sammen gir altså utsagnene assosiasjoner til det som i teorien beskrives som *autonom* selvregulering, som gir elevene opplevelser av integritet, vilje og vitalitet (Deci & Ryan, 2000, s. 254).

Flere av elevene reflekterer over at det å bestemme selv i læringsaktiviteter er en kompetanse som de kan utvikle og lære:

- Jeg synes det er bra, at jeg kan bestemme selv når jeg vil gjøre oppgaver, jeg lærer selvstendighet.
- Vi lærer litt om hvordan det er å bli voksen. Når du blir voksen så må du jo bestemme mye selv, og det er lurt å forberede seg.

Slik den ene eleven gir uttrykk for, har erfaring med å bestemme selv en merverdi på den måten at hun lærer selvstendighet. Videre beskriver den andre eleven at dette gir optimisme når det kommer til å skulle mestre selve livet som voksen. En slik utvidet mestringsforventning som følge av selvbestemmelse, bekreftes også i annen forskning (Diseth et al., 2018; Jang et al., 2016). På dette grunnlaget viser elevenes erfaringer hvordan tilrettelegging for selvbestemmelse for elever i skolen kan være ett av flere mulige svar på fagfornyelsen og implementering av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring».

## Avsluttende refleksjon

Et interessant funn i denne studien er at elever som gis mulighet for selvbestemmelse i læringsaktiviteter i skolen synes å oppleve å utøve «seg selv», eller det SDT beskriver som «true self». Dette er en opplevelse som beskrives å ha sammenheng med god helse (Deci & Ryan, 1995, 2002). Slik blir det klart hvordan det å lytte til elevenes egne stemmer har verdi, som en øyeåpner med tanke på å forstå betydningen nettopp av selvbestemmelse for elever i skolen.

Til tross for at elevene i denne studien verdsatte muligheten til å få bestemme selv, var ikke dette nødvendigvis lett for dem å få til. Det kom frem at selvbestemmelse for elever i skolen er et komplekst fenomen, som stiller store krav til læreres kompetanse. På den ene siden forteller elevene at deres positive erfaringer har å gjøre med at de blir gitt reell innflytelse og valgmuligheter, samt at de har lærere som signaliserer at de har tillit til dem. Begge deler gis støtte i forskning (Deci & Ryan, 2000). På den andre siden viser elevene til et behov for støtte til selvbestemmelse i form av en klar struktur og klare forventninger, slik også SDT vektlegger (Ryan & Deci, 2016). Og her, som en utvidelse av SDT, beskriver de altså et behov for å selv kunne tilpasse strukturen

og forventningene i overenstemmelse med egne preferanser og behov. Dette viser at hvis et av flere pedagogiske prinsipper hva angår en autonomistøttende lærerpraksis glipper, glipper kanskje også elevens mulighet til selvbestemmelse. I fremtidig forskning bør man derfor studere nærmere hvordan disse forholdene henger sammen og forsterker hverandre positivt eller negativt.

Slik Ryan og Deci viser til, er behovet for selvbestemmelse like grunnleggende for alle skolens elever, også for elever med ulike særskilte opplæringsbehov. Mens det er nærliggende å møte disse elevgruppene med større grad av ytre kontroll, vil de altså ifølge forskerne være bedre tjent med en klarere struktur, samt utvidet autonomistøtte (2017, s. 365). Hvis dette uteblir, er det opplagt en risiko for at selvbestemmelse for elever i skolen kan utsette allerede sårbare elevgrupper for flere nederlag og opplevelser av å komme til kort. Med dette underbygges viktigheten av at lærere gis kompetanse i hvordan å differensiere både struktur og autonomistøtte til elevenes individuelle forutsetninger og behov, noe som også bekreftes i annen forskning (Katz & Assor, 2007; Reeve et al., 2003). Slik Bjørgen (2008) viser til, kan den mislykkede implementeringen av konseptet «Ansvar for egen læring» i norsk skole på 1990-tallet forstås nettopp i lys av at man den gangen ikke tok høyde for at dette fordret en ny form for lærerkompetanse.

Med tanke på at lærere i den norske skolen i liten grad praktiserer autonomistøtte (Bru et al., 2010; Wendelborg, et al., 2018), er det interessant å se nærmere på hvorfor det er slik, og hva som skal til for lykkes. I tråd med Reeve (2009) kan læreren lett oppfattes å stå «over» elevene, i form av mer kunnskap og erfaring. Problemet er at jo større autoritet som tillegges lærerrollen, jo mere makt og innflytelse kan læreren utøve ovenfor elevene. Videre kan fokuset på læreren som klasseleder forsterke en slik tendens, hvis det å lede forstås som å utøve kontroll over elevgruppen. Likeså kan bruk av arbeidsplaner ha samme negative effekt, hvis lærerne fokuserer på å kontrollere at elevene gjør det de skal, heller enn å praktisere autonomistøtte (Olaussen, 2009). Dette tatt i betraktning vil det være av stor betydning at lærerutdanningen bidrar til at fremtidige lærere utvikler et elev- og læringssyn som inkluderer tillit til elevenes potensiale for selvbestemmelse. Slik funn i denne studien viser, kan denne formen for tillit ha stor betydning for elevenes trivsel, indre motivasjon og læring i skolen, men også for deres tro på å mestre egne liv.

Selv om det er mye lærere kan gjøre, kan det ikke være opp til dem alene å endre sin praksis i retning mere autonomistøtte i skolen. Også utdanningspolitiske myndigheter må spille på lag. Slik Niemiec og Ryan (2009) viser til, kan «accountability», forstått som å holde lærere ansvarlige for elevenes læringsresultater, føre til en kontrollerende lærerpraksis i skolen. Riese og kolleger (Riese et al., 2020) er inne på det samme, og viser til at prinsippet om selvregulert læring har en klar effektivitets- og nytteorientering i politiske styringsdokumenter. Dette står opplagt i stor kontrast til elevenes erfaringer med autonom selvregulering innenfor TIL-prosjektet, som det motsatte av å «reguleres» utenfra, basert på tvang eller overbevisning (Deci & Ryan, 2000). Sett i dette lyset har elevenes stemmer i denne studien utvidet vår forståelse av selvregulering, til at det

ikke handler om å regulere seg selv som en form for innordning eller selvdisiplinering, men heller om å regulere læringsaktivitetene i takt med seg selv, egne behov og læreforutsetninger. Selvbestemmelse kan på dette grunnlaget forstås som en forutsetning for selvregulert læring i skolen. Et interessant spørsmål i denne sammenhengen er om myndighetenes satsning på «Vurdering for læring», med dertil forskning på selvregulert læring (Utdanningsdirektoratet, 2019), har tatt tilstrekkelig høyde for dette? Hvis ikke, er det en fare for at satsningen ender som ytre kontroll med ensidig hensikt å effektivisere elevenes læring. På dette grunnlaget bør FoL som overordnet og tverrfaglig tema i skolen forplikte også oppover i utdanningssystemet, mot en fornyet tillit både til lærere og elever og deres potensiale for selvbestemmelse.

Denne studien har sine begrensninger, da 40 elevstemmer ikke er tilstrekkelig til å generalisere funnene. Funnene må forstås som «unike» for disse 40 elevene. Samtidig ble funnene bekreftet av forskning innenfor SDT-tradisjonen, noe som styrker studiens ytre validitet (Kleven, 2008).

## Forfatteromtale

**Marit Uthus** er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hennes forskning er særlig rettet mot temaer som inkludering, deltakelse, læring og livsmestring for elever med særskilte opplæringsbehov samt gode psykososiale læringsmiljøer for alle elever. Hun er også opptatt av lærerstudentenes, lærernes og spesialpedagogenes motivasjon og trivsel i utdanningen og profesjonsutøvelsen. Hun har bakgrunn som spesialpedagog i grunnskolen og i Statped.

## Referanser

- Bjorgen, I. (2008). Ansvar for egen læring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 45(7), 862–866. <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2008/07/ansvar-egen-laering>
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519–533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Deci, E. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. I M. H. Kernis (Red.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (s. 31–49). Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Diseth, Å., Bredablik, H. J. & Meland, E. (2018). Longitudinal relations between perceived autonomy support and basic need satisfaction in two student cohorts. *Educational Psychology*, 38(1), 99–115. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1356448>
- Eder, D. & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research: Context and method* (s. 181–203). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412973588.n13>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. I A. T. Kjørholt, P. Moss & A. Clark (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s. 71–90). Policy Press.



- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890–898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Howes, C. & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jeno, L. & Diseth, Å. (2014). A motivational model of autonomy-support, autonomous motivation, and perceived school performance: A self-determination theory perspective. *Reflecting Education*, 9(1), 1–20. <http://reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/121/125>
- Katz, I. & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogikk*, 28(3), 219–233. [https://www.idunn.no/np/2008/03/validity\\_and\\_validation\\_in\\_qualitative\\_and\\_quantitative\\_research](https://www.idunn.no/np/2008/03/validity_and_validation_in_qualitative_and_quantitative_research)
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 26. juni). *Fornyere innholdet i skolen* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyere-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606064>
- Landry, R., Whipple, N., Mageau, G., Joussemet, M., Koestner, R., DiDio, L., Gingras, I., Berner, A. & Haga, S. M. (2008). Trust in organismic development, autonomy support, and adaptation among mothers and their children. *Motivation and Emotion*, 32(3), 173–188. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9092-2>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Olaussen, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 189–201. <https://www.idunn.no/npt/2009/03/art04>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, 95(2), 375–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide G. E. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of motivation at school* (s. 96–119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384.ch6>
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 550–558. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>



## M. Uthus

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, C. & Skaalvik, E. M. (2020). Human agency. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet* (s. 22–39). Universitetsforlaget.
- Steptoe, A. & Poole, L. (2016). Control and stress. I G. Fink (Red.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (s. 73–80). Elsevier.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics for qualitative research* (3. utg.). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452230153>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010–2018)* (Rapport). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17–43). Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. H. (2018). *Elevundersøkelsen 2017. Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen* (Rapport 2017). NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/Elevunders%C3%B8kelsen%202017%20Hovedrapport%20WEB.pdf>