

Kjedsomhet

**-forekomst og sammenhenger i den
videregående skole**



Nina Simonsen

Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk våren 2019

Universitetet i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk	Vår semesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Nina Simonsen (signatur forfatter)
Veileder: Professor Edvin Bru	
Tittel på masteroppgaven: Kjedsomhet -forekomst og sammenhenger i den videregående skole Engelsk tittel: Boredom – occurrence and contexts in High School	
Emneord: Kjedsomhet Læringsmiljø Relevans Mestring Videregående skole	Antall ord: 20956 + vedlegg/annet: 334 Stavanger, 7 juni 2019 dato/år

Forord

Dette er en masteroppgave i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk som omhandler elevers opplevelse av kjedsomhet i den videregående skole. Ulike faktorer i læringsmiljøet via opplevd kontroll og verdi utforskes som mulige faktorer som kan ha sammenheng med elevers opplevde kjedsomhet i skolesituasjoner. Arbeidet med oppgaven har gitt meg ny kunnskap både innen det pedagogiske fagfeltet, men også innen forskningsverden. Dette vil jeg ha stor nytte av når jeg går tilbake til mitt arbeid som lærer og rådgiver i den videregående skole.

Jeg vil takke min veileder professor Edvin Bru for uvurderlig veiledning. Du har evne til å motivere og inspirere samt å gi gode konstruktive tilbakemeldinger. Du har vært en dyktig faglig veileder i tillegg til å gi emosjonell støtte gjennom hele prosessen.

Jeg vil også takke Maren Stabel Tvedt, doktorstipendiat på «Se videre»-prosjektet, for god og nøyaktig detaljkunnskap om måleinstrumentet som ble brukt i min undersøkelse.

Videre vil jeg takke gode kollegaer for både datakyndig hjelp og ikke minst moralsk støtte.

Til slutt vil jeg takke familien min for å være tålmodige og utholdende med tanke på mine prioriteringer denne våren. Tusen takk.

Stavanger mai 2019

Nina Simonsen

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er hvordan ulike elementer ved elevers opplevelse av læringsmiljøet i den videregående skole, via opplevd kontroll og verdi, er relatert til den opplevde kjedsomheten som elever oppgir å oppleve i skolesituasjoner. Kontrollverdi-teorien til Pekrun og selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan blir brukt som sentrale teoretiske perspektiv. Videre i studiens perspektiv legges det opp til at elementer i læringsmiljøet som autonomi, tilhørighet og kompetanse har en sammenheng med opplevd kontroll og verdi i skoleaktiviteter, som igjen har en sammenheng med opplevd kjedsomhet. Hovedmålet med oppgaven er å bidra med mer kunnskap om sammenhengen mellom kjedsomhet og ulike elementer i læringsmiljø i en norsk kontekst.

Studien tok utgangspunkt i allerede innsamlede data fra «Se Videre» prosjektet og har en kvantitativ empirisk tilnærming. Det er en tverrsnittstudie med 1379 elever fra VG1 fra både studiespesialisering og yrkesfaglig studieretning. Svarprosenten var på 90 % og responsen på undersøkelsen ble analysert gjennom frekvensanalyse, bivariat korrelasjon og sti-analyse (vha tre multivariat regresjonsanalyse).

Hovedfunnene i undersøkelsen kan oppsummeres i fire punkter:

- Kjedsomhet er utbredt i norsk videregående skole. Dette kan bety at mange skolelever står i fare for de negative konsekvensene, depresjon, dårligere psykisk helse og negative fremtidsutsikter, som kjedsomhet kan føre til.
- Kjedsomhet viste en klar negativ sammenheng med verdi og relevans som elever opplever at skoleaktiviteten har, og var ikke i like stor grad relatert til den opplevde kontrollen av aktiviteten som elevene opplevde.
- Fra læringsmiljøet og lærers tilrettelegging for elevers autonomi, tilhørighet og kompetanse var det støtte for autonomi og tilhørighet som hadde den sterkeste sammenhengen med kjedsomhet via opplevd verdi og relevans av oppgaven.
- Den enkeltfaktoren som påvirket kjedsomhet mest (via opplevd verdi) var emosjonell støtte fra lærer. Dette resultatet indikerer at emosjonell støtte fra lærer er en faktor det kan være hensiktsmessig å videreutvikle i norsk videregående skole for å redusere elevers opplevde kjedsomhet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	6
1.1	Valg av tema	6
1.2	Oppgavens hensikt og problemstilling	9
1.3	Oppgavens oppbygning	9
2	Teori	10
2.1	Kjedsomhet-en emosjon	10
2.2	Kjedsomhet	12
2.3	Kontrollverdi-teori	13
2.3.1	Kontrolldimensjonen	14
2.3.2	Verdidimensjonen	15
2.3.3	Kontrollverdi taksonomi.....	18
2.4	Selvbestemmelsesteorien.....	20
2.4.1	Motivasjonsmodell	20
2.4.2	Motivasjon og selvbestemmelse	22
2.4.3	Læringsmiljøet	23
2.4.3.1	Opplevelse av lærers autonomistøtte.....	23
2.4.3.2	Lærers støtte til tilhørighet.....	25
2.4.3.3	Opplevelse av lærers kompetansestøtte.....	27
2.5	Forskning på kjedsomhet i skolefaglige aktiviteter	28
2.6	Oppsummering av teori	29
2.7	Teoretisk modell og problemstilling	30
3	Metode.....	32
3.1	Metodisk tilnærming	32
3.2	Studiens design – muligheter og begrensninger	33
3.3	Datamaterialet	34
3.4	Utvalg	35
3.5	Måleinstrument	35
3.5.1	Reliabilitet og begrepsvaliditet	35
3.5.2	Måleinstrument for uavhengige variabler.....	37
3.5.2.1	Opplevelse av lærers autonomistøtte.....	38
3.5.2.2	Lærers støtte til tilhørighet.....	39

3.5.2.3	Opplevelse av lærers kompetansestøtte.....	40
3.5.3	Måleinstrument for mellomliggende og avhengig variabel.....	40
3.5.3.1	Kontroll.....	41
3.5.3.2	Verdi.....	41
3.5.3.3	Kjedsomhet.....	42
3.5.4	Kontrollvariabler.....	42
3.6	Analyse av data.....	43
3.7	Etikk.....	44
4	Resultater.....	45
4.1	Deskriptiv statistikk.....	45
4.2	Analyse av sammenhenger.....	47
4.2.1	Bivariat analyse.....	47
4.2.2	Sti-analyse.....	50
5	Drøfting.....	53
5.1	Elevenes opplevelse av kjedsomhet i videregående skole.....	54
5.2	Opplevelse av kontroll og verdi.....	55
5.2.1	Opplevd kontroll av skolearbeid og kjedsomhet.....	55
5.2.2	Opplevd verdi av skolearbeid og kjedsomhet.....	56
5.3	Ulike aspekter ved læringsmiljøet og kjedsomhet.....	58
5.3.1	Opplevelse av lærers autonomistøtte.....	58
5.3.2	Lærers støtte for tilhørighet-opplevd relasjon til lærer.....	61
5.3.3	Opplevelse av lærers kompetansestøtte.....	62
5.4	Konklusjoner og oppsummerende betraktninger.....	63
5.5	Konsekvenser av kjedsomhet.....	65
5.6	Metodiske betraktninger.....	65
5.7	Tema for videre forskning.....	67
	Referanseliste.....	69
	Liste over figurer og tabeller.....	79
	Vedlegg.....	80

1 Innledning

1.1 Valg av tema

Kjedsomhet er en potensiell utfordring for mange i dagens samfunn, de fleste er overstimulerte via sosiale medier og bombardert av ulike stimuli fra mange hold. Å kjede seg kan relateres til å ikke bry seg. Det handler om å være motløs, og ha brist på motivasjonen, være likegyldig og sløv. Når man kjeder seg, mister man evnen til å være tilstede her og nå. Og kjedsomhet blir oppfattet av den enkelte som et slags truende fenomen man er nødt til å rømme fra.

Jeg arbeider på en yrkesfaglig videregående skole som sosialpedagogiskrådgiver og kontaktlærer på vg2. I mitt arbeid opplever jeg mange elever som sliter faglig på skolen. Utfordringene til de som sliter skolefaglig er ofte relatert til motivasjonsproblemer, og kjedsomhet er en vanlig problemstilling.

Skolebasert kjedsomhet kan hindre elevene i å nå målene sine. Forskingen viser at skolebasert kjedsomhet er en negativ emosjon som hemmer elevers læringsprosess og måloppnåelse (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010). Kjedsomheten kan avlede elevenes ressurser, og kan forhindre dem i å oppfylle sitt læringspotensial. I tillegg kan kjedsomhet ha en rekke psykososiale konsekvenser, som for eksempel negative framtidsutsikter og depresjon. Elever som opplever liten verdi av å jobbe med skolearbeid har økt risiko for dårligere psykisk helse (Salmela-Aro, 2017). I tillegg er frafall fra videregående skole en mulig konsekvens av opplevd kjedsomhet i skolesammenheng.

Frafall regnes som et av de største problemområdene i norsk skole og får mye oppmerksomhet, både blant politikerne og i media. Ifølge oppdaterte tall fra SSB (2018) slutter 25 % av alle elever i videregående skole før de har fullført videregående opplæring. Konsekvensen av frafall kan være at elevene får reduserte forutsetninger for videre utdanning og deltagelse i arbeidslivet. En rapport utarbeidet av Senter for økonomisk forskning (2009) viser at frafall fra videregående utdanning ikke bare har en samfunnsmessig kostnad, men også en kostnad for den enkelte. Den økonomiske kostnaden av frafallet er derfor betydelig, både på individ- og samfunnsnivå. Økt gjennomføringsgrad for elever vil spare det offentlige store midler (Falch & Nyhus, 2009), i tillegg til store reduksjoner i både økonomiske belastning og andre omkostninger for den enkelte.

For å redusere frafall i videregående skole foreslår Falch and Nyhus (2009) økt fokus på lærerkvalitet og elevers motivasjon. Kjedsomhet i skolen er relatert til motivasjon i den grad at elever som kjeder seg ikke har motivasjon til å gjennomføre en aktuell aktivitet. Hensikten med denne oppgaven er å få økt kunnskap om sammenhenger mellom ulike aspekter i læringsmiljø og kjedsomhet i norsk videregående skole.

Hvor vanlig er kjedsomhet i norske klasserom? Fra ungdatabasen 2018 (2018) ser man at kjedsomhet blant elever i den videregående skole er utbredt. 65 % av jenter og 61,4 % av gutter oppgir at de kjeder seg på skolen. Tallene viser også at det har skjedd en negativ utvikling fra 2015 til 2018, altså at det er stadig flere elever som oppgir at de kjeder seg. Samtidig viser annen forskning at det er betydelig mer kjedsomhet blant elever som har lav skolemotivasjon (Øia & Fauske, 2010) enn høyt motiverte elever. Videre tall fra ungdatabasen 2019 (2019) fra Rogaland viser en økning av elever som kjeder seg på VG1. Fra 2016-2019 økte andelen fra 56 % til 66 %.

Figur 1. Kjedsomhetsdata hentet fra Ungdata 2018



Hva er årsaken til kjedsomheten som elevene oppgir at de opplever? Forskning gjennomført av Pekrun (2010) viser at det er en sammenheng mellom elevers opplevde kontroll og verdi av en skoleaktivitet og kjedsomhet som de opplever. Forskningen omhandler studenter fra USA og Tyskland, og det er ikke gjort tilsvarende forskning under norske forhold. Vil vi se den samme sammenhengen mellom kjedsomhet og opplevd kontroll og verdi av en skoleaktivitet i norsk videregående skole?

Kontroll i skoleaktivitet kan relateres til akademisk selvoppfatning, altså mestringstro. Mestringstro handler om å tro på egen evne til å mestre, planlegge og utføre en spesiell handling (Bandura, 1977). Verdi i skoleaktivitet kan relateres til relevans og opplevd mening med skoleaktiviteten. Fra Utdanningsdirektoratet (2013) kan man lese at relevans i skolesammenheng handler om at elevene skal forstå hvorfor det er viktig å bruke tid på skolearbeid. Det betyr at elevene må oppleve at det de skal lære er relevant og meningsfylt for dem. Relevansen gjelder direkte når elever arbeider med temaer og oppgaver på skolen. I tillegg er relevans også sentralt når det gjelder et videre perspektiv, lærestoffet skal oppleves som nyttig i framtidig utdanning, yrke eller samfunnsliv. Når man opplever mestring og mening kan det føre til at man noen ganger legger ned innsats som langt overgår det som kreves eller er forventet. Samtidig kan man si at hvis man mangler disse driverne vil man i andre sammenhenger kanskje kunne forklare hvorfor lysten til å gjennomføre de mest fornuftige og hensiktsmessige oppgaver forsvinner.

I følge Pekrun (2010) kan altså kjedsomhet forstås som en emosjon som oppstår i relasjon mellom skoleaktiviteten som gjennomføres og kontroll- og verdiopplevelsen knyttet til aktiviteten. Det som skjer i klasserommet har betydning for elevers atferd og emosjoner, læringsutbytte og hvordan de vurderer læringsmiljøet (Ogden, 2009). Hvilke ulike aspekter ved læringsmiljøet og lærers tilrettelegging av autonomi, tilhørighet og kompetanse kan påvirke kontroll og verdi av en skoleaktivitet? Og dermed den opplevd kjedsomhet som elever oppgir at de opplever i videregående skole? Utdanningsdirektoratet (2014) definerer læringsmiljøet som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Sentrale begreper for å beskrive et godt læringsmiljø er anerkjennelse, respekt, tilhørighet, trygghet og empati. Fokus på læringsmiljøet i undervisningen er viktig for å sikre en god opplæring og læringsmiljøet er nevnt spesifikt i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998).

Kvalitetsmeldingen (2018) i Rogaland fylkeskommune presiserer at

«Skolen/lærebedriften skal jobbe for at alle elever/lærlinger/lærekandidater trives, opplever faglig mestring og har gode relasjoner til andre elever/kolleger og lærere/instruktører i et godt læringsmiljø»

Læringsmiljøet er viktig for å sikre gode vilkår i opplæringen av elever i den videregående skolen. Økt kjedsomhet hos elever i videregående skole er utgangspunkt for oppgaven min, antagelsen er at ulike faktorer i læringsmiljøet via opplevd kontroll og verdi, kan ha en

signifikant betydning for elevers opplevelse av kjedsomhet i skolebasert læring i norsk videregående skole.

Empirien i denne oppgaven er hentet fra «Se videre»-undersøkelsen som er gjennomført av forskere på Læringsmiljøsentret (2017). Syv videregående skoler i Rogaland deltok i studien som inkluderte 1379 elever på VG1.

1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling

Hovedproblemstillingen for oppgaven er:

Hvordan er sammenhengene mellom elevenes opplevelse av ulike aspekter ved læringsmiljøet og kjedsomhet, og i hvilken grad er sammenhengene mediert via akademisk selvbilde og relevans av skolearbeid?

Det blir tre spesifikke forskningsspørsmål i oppgaven:

- 1) I hvilken grad kjeder elever seg i videregående skole?
- 2) Hvordan er sammenhengene mellom elevers opplevde relevans av skolearbeidet (verdi) og deres akademiske selvbilde (opplevd kontroll i forhold til læringsarbeidet) og kjedsomhet?
- 3) I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd læringsmiljø som støtter autonomi, tilhørighet og kompetanse og kjedsomhet direkte og indirekte via opplevelse av akademisk selvbilde og opplevd relevans av skolearbeidet?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av fem hovedkapittel:

- 1) Innledning hvor jeg skriver om bakgrunnen for valg av tema, oppgavens overordnede problemstilling og oppbygning av oppgaven.
- 2) En teoridel hvor jeg presenterer sentrale teoretiske perspektiver som ligger til grunn for valg av variabler. Teoridelen inneholder også oppbyggingen av den teoretiske modellen som datamaterialet blir analysert etter.
- 3) Etter teoridelen følger en metodedel med en beskrivelse og vurdering av innhenting og håndtering av empirisk materialet.
- 4) Resultatandelen presenterer de mest sentrale resultatene fra analysen.
- 5) Avslutningsvis kommer drøftingsdelen med diskusjon av resultatene i lys av

teori, tidligere forskning, problemstilling og forventninger. Det blir også drøftet pedagogisk implikasjoner og videre forskning, i tillegg til metodiske betraktninger.

2 Teori

I denne oppgaven skal jeg utforske fenomenet kjedsomhet. Hovedproblemstillingen min er «Hvordan er sammenhengene mellom elevenes opplevelse av ulike aspekter ved læringsmiljøet og kjedsomhet, og i hvilken grad er sammenhengene mediert via akademisk selvbilde og relevans av skolearbeid?» Jeg vil starte teorikapittelet med å definere begrepet kjedsomhet ut ifra kontrollverdi-teorien til Pekrun (2007; 2010). Jeg vil bruke teorien til Pekrun for å forklare hvordan kjedsomhet oppstår. Kontroll- og verdidimensjonene forklares ut ifra kontrollverdi-teorien til Pekrun. Verdidimensjonen i kontrollverdi-teorien er et sentralt begrep for å forstå kjedsomhet i skolesammenheng. For å få en mer utfyllende verdidimensjon vil jeg trekke inn Eccles (2000) og forventningsverdi-teorien og knytte verdidimensjon til kjedsomhet. Verdi i skolesammenheng kan blant annet relateres til elevens opplevde relevans. Kjedsomhet kan ut ifra kontrollverdimodellen til Pekrun (2006) forklares med hvor mye kontroll og hvor mye verdi en oppgave har for en elev. For å kunne bygge opp under forskningsspørsmålene mine blir det også nødvendig å trekke inn selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1980; 2000). Jeg trekker paralleller fra kontroldimensjonen i kontrollverdi-teorien til kompetanse begrepet i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985; 2000). Sentrale begreper i selvbestemmelsesteorien er, i tillegg til kompetansebegrepet, tilhørighet og autonomi. Jeg vil bruke begrepene i selvbestemmelsesteorien med utgangspunkt i læringsmiljøet for å forklare kontroll og verdi og videre forklare kjedsomhet.

Jeg skal videre i teorien presentere tidligere forskning på skolefaglig kjedsomhet. Avslutningsvis vil jeg foreslå en teoretisk modell for oppgaven hvor jeg knytter sammen de ulike momentene i kontrollverdi-teorien med selvbestemmelsesteorien for å gi en mulig forklaring på emosjonen kjedsomhet.

2.1 Kjedsomhet-en emosjon

I følge Pekrun (2006; Pekrun et al., 2010) er kjedsomhet er en emosjon. Emosjoner, motivasjon og selvregulering har ett konseptuelt overlapp med hverandre. (Frenzel &

Stephens, 2013). Faktorer som kognitive ressurser, motivasjon, bruk av strategier og selvregulering vs. ytre regulering av læring påvirkes alle av emosjoner. Relasjonen mellom motivasjon og emosjoner kan forklares på tre ulike måter; 1) emosjonsspesifikke motivasjonsimpulser som er mest relevant for negative emosjoner som er nært knyttet til evolusjonsbaserte, spesielt atferdsmessige, tendenser (som flukt og kamp i angst og sinne), 2) motivasjonsprosesser som kan gå forut, trigge og modulere emosjoner. 3) emosjoner som påvirker påfølgende motivasjonsprosesser.

Emosjoner kan bli forstått som psykologisk konstruksjon som karakteriseres av samspill mellom ulike komponenter (Frenzel & Stephens, 2013; Pekrun, 2006). Den første dimensjonen i emosjoner er *affektive komponenter* og kan kalles kjernen i emosjoner. Den affektive dimensjonen med emosjoner relateres til følelsen, emosjoner er ikke bare tanker eller mentale tilstander. Ved kjedsomhet oppstår det en følelse som gir lav eller ingen stimulering og eleven kan kjenne et ubehag. Den andre dimensjonen er en *fysiologisk komponent*. Når vi opplever en emosjon settes en kroppslig reaksjon inn. Ved kjedsomhet kan dette relateres til en opplevelse av å være søvning. Denne fysiologiske komponenten påvirker også hjernen og dette fører oss til den tredje komponent som er den *kognitive komponenten* som ved kjedsomhet kan være at situasjonen oppleves som uutholdelig, og det oppstår en følelse av at tiden forlenges. De *ekspressive komponentene* av emosjoner refererer til spesifikke, spontane ansiktsuttrykk, kroppsbevegelser eller kroppsstillinger som ved kjedsomhet kan vises som en tilstand hvor eleven uttrykker apati og ingen engasjement. Kjedsomhet kan forårsake at man får langsom og ensformig tale (Pekrun et al., 2010). På grunn av de ekspressive komponenter blir uttrykk av emosjoner synlige for andre og dermed kan emosjoner oppfattes og oppdages av andre. Når en lærer oppfatter elevs emosjonelle reaksjoner, muliggjør det passende pedagogiske konsekvenser. Hvis man forstår hva som skjer, kan man gripe inn å forsøke å endre de emosjonelle reaksjonene til elevene (Frenzel & Stephens, 2013). Emosjoner inneholder også en *motivasjonskomponent*. Det betyr at emosjoner kan motivere til en bestemt atferd. (Frenzel & Stephens, 2013) og ved kjedsomhet kan ønske om å slippe unna være en slik motivasjonskomponent.

Emosjoner kommer ikke alltid fra bevisst vurdering, det betyr at gjentagende vurderinger som fører til en gitt emosjon, kan bli automatisert og emosjonen oppstår automatisk. For eksempel når skoleaktiviteter blir repetert om igjen og om igjen, kan dette resultere i at emosjonen knyttet til aktiviteten blir en rutine. Emosjoner etableres i prosessuelle skjema og situasjonspersepsjon og emosjon blir direkte bundet sammen slik at persepsjoner automatisk

kan fremkalle emosjonene (Pekrun, Linnenbrink-Garcia, Christenson, Reschly, & Wylie, 2012).

2.2 Kjedsomhet

Kjedsomhet blir beskrevet som en utfordring i dagens skole (Pekrun et al., 2010). Som akademisk emosjon har kjedsomhet blitt oversett i forskningsverden. Akademisk kan i denne sammenhengen relateres til skolefaglig situasjoner, undervisningssituasjoner og andre skolerelaterte arbeidssituasjoner. I følge Pekrun (2010) kan dette manglende fokuset kanskje forklares med at kjedsomhet er en «stille» emosjon som ikke nødvendigvis krever innsats av lærer eller forstyrrer undervisningen direkte. Kjedsomhet har en del negative konsekvenser, det er en positiv korrelasjon mellom kjedsomhet og bruk av blant annet nikotin, alkohol (Amos, Wiltshire, Bostock, Haw, & McNeill, 2004) og-, narkotiske stoffer (Anshel, 1991), samt psykisk uhelse (Farmer & Sundberg, 1986) og andre helseproblemer (Thackray, 1981). Den tidligere forskningen om kjedsomhet indikerer at kjedsomhet kan føre til blant annet frafall fra skolen (Bearden, Spencer, & Moracco, 1989). Kjedsomhet er som sagt en emosjon som gir lav eller ingen stimulering og man får en følelse av at tiden forlenges, man ønsker å unnsnippe situasjonen som forårsaker kjedsomhet, og man får langsom og ensformig tale (Pekrun et al., 2010). Kjedsomhet står i kontrast til emosjoner som er koblet til suksess og mislykkethet (som angst, stolthet eller skam) fordi kjedsomhet relateres til skolefaglige aktiviteter som undervisning eller lekser (Pekrun, Hall, Goetz, & Perry, 2014). Kjedsomhet er en ubehagelig affektiv tilstand som kan føre til apati, kjedsomhet er mer enn bare et fravær av positive emosjoner.

Fra tidligere forskning på emosjoner i skolefaglige situasjoner var fokuset på emosjoner knyttet til resultat. Fra Pekrun (2006) sin kontrollverdi-teori blir definisjonen av emosjoner i skolefaglige situasjoner utvidet til å også gjelde emosjoner knyttet til forventet resultat og emosjoner knyttet til *aktiviteter*. Elever kan oppleve glede ved læring, kjedsomhet ved undervisning og frustrasjon eller sinne ved å jobbe med en vanskelig oppgave, dette er eksempler på aktivitetsrelaterte emosjoner i skolefaglige situasjoner.

Kjedsomhet i skolefaglige situasjoner kan forklares ut ifra kontrollverdi-teorien (Pekrun et al., 2010). Teorien beskriver at individer som opplever kontroll eller mangel på kontroll i akademiske situasjoner og samtidig opplever liten eller ingen verdi i aktiviteten, vil kunne få en opplevelse av kjedsomhet.

Tradisjonelt ble kjedsomhet ofte koblet til begavede elever, men undersøkelsesstudier viser at kjedsomhet oftest er opplevd av elever med lavere akademiske evner (Pekrun et al., 2010). Resultatet av kjedsomhet er redusert oppmerksomhet, redusert innsats og redusert ytelse i skolefaglige situasjoner. Kjedsomhet vil redusere de kognitive ressursene som eleven har til den spesifikke oppgaven og motivasjonen eleven har til å utføre en aktivitet vil blir redusert ved kjedsomhet. Kjedsomhet vil kunne redusere fleksible strategier og reduserer selvregulering. Som en konsekvens av kjedsomhet vil eleven kunne oppleve økte negative skolefaglige prestasjoner på både enkle og kompliserte oppgaver. I min oppgave blir kjedsomhet den avhengige variabelen som jeg skal forklare direkte og indirekte ut ifra andre begreper som er relatert til læringsmiljøet som kompetanse, autonomi og tilhørighet via opplevd kontroll og verdi.

2.3 Kontrollverdi-teori

Kontrollverdi-teorien til Pekrun (2006) ser på sammenhengen mellom kontroll, verdi og emosjoner i akademiske situasjoner. Ved hjelp av kontrollverdi-teorien skal jeg besvare forskningsspørsmålet; «Hvordan er sammenhengene mellom elevers opplevde relevans av skolearbeidet (verdi) og deres akademiske selvbilde (opplevd kontroll i forhold til læringsarbeidet) og kjedsomhet?»

Jeg vil i denne studien koble kontrolldimensjonen til variabelen «akademisk selvoppfatning» og verdidimensjonen vil bli koblet til variabelen «opplevelse av mening».

Kontrollverdi-teorien til Pekrun har et sosial kognitivt grunnlag, den bygger på antagelser fra forventningsverdi-teorien og attribusjonsteorier om mestringsrelaterte emosjoner (Pekrun et al., 2010; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Weiner, 1985). Teorien legger til grunn at kontrollrelaterte og verdirelaterte vurderinger er hovedkilden til elever og studenters emosjoner i skolefaglige situasjoner. Teorien til Pekrun foreslår at det er to grupper av vurderinger, hvordan man velger å tolke, som er spesielt viktige for emosjoner i skolefaglige situasjoner. Den første vurderingen handler om eleven har *subjektiv kontroll over aktiviteter og resultat*. Her er det snakk om eleven ser en sammenheng mellom de forventinger han har om seg selv, egen aktivitet og resultater. Den andre vurderingen gjelder *den subjektive verdien av aktivitetene og av resultatet*. Den subjektive verdi betegner hvorvidt eleven oppfatter handlinger og resultat som positive eller negative. På bakgrunn av kontrollen og verdien i ulike skolesituasjoner vil det oppstå skolefaglige emosjoner.

Emosjoner som kjedsomhet oppleves og etableres ulik fra person til person. På søken etter forklaringer av emosjoner har man i forskningen observert tre ulike observasjoner om emosjoner. For det første at to personer ikke nødvendigvis vil reagere med samme emosjon eller med samme intensitet i objektivt lignende situasjoner. Det betyr at to elever kan håndtere en undervisningssituasjon ulikt. En elev kan kjede seg mens en annen elev har høy motivasjon for tema som det blir undervist i. Observasjon nummer to er at to personer kan ha helt forskjellig reaksjon på samme situasjon. Det kan bety at når to elever kjeder seg kan den ene eleven klare å komme seg ut av kjedsomheten ved hjelp av strategier, mens den andre eleven vil oppleve vedvarende kjedsomhet. Den tredje observasjonen er at det bare er en håndfull opplevelser eller situasjoner som vekker samme emosjoner hos alle personer (Frenzel and Stephens (2013)). Ifølge vurderingsteorien (Frenzel & Stephens, 2013) forårsakes emosjoner ikke av situasjonen i seg selv, men hvordan man velger å tolke situasjonene. Vurderingen kommer fra individet og individets oppfatninger (predisposisjoner, fordommer, skjemaer osv.). Vurdering av en selv og situasjoner antas å være en viktig påvirkningsfaktor for emosjoner. Fra kontrollverdi-teorien legges det til grunn at kontrollrelaterte og verdirelaterte vurderinger er hovedkilden til elever og studenters emosjoner i akademiske situasjoner. Fra et pedagogisk perspektiv er vurdering viktig, og kunnskap om effekten vurdering har i ulike situasjoner kan bli brukt til pedagogisk intervensjon, for å fremme positiv utvikling av emosjoner i akademiske situasjoner.

I følge Pekrun (Pekrun, 2006) er en rekke vurderingsdimensjoner blitt foreslått for å beskrive og klassifisere menneskelige emosjoner. For skolefaglige emosjoner er det som sagt spesielt to vurderinger som er relevante og som beskrives i kontrollverdi-teorien (Pekrun (2006)); subjektiv kontroll over aktiviteter og resultat og den subjektive verdien av disse aktivitetene og resultatene.

2.3.1 Kontrolldimensjonen

Kontrolldimensjonen er knyttet til årsaks-forventninger eleven har om sammenhenger mellom seg selv, egen aktivitet og resultatet. I teorien nevnes det tre typer årsaks-forventninger som er relevante. Den første forventningen er *handlingskontroll* som relateres til at man forventer å gjennomføre og mestre en aktivitet (Pekrun et al., 2007). Dette kan relateres til Banduras (1977) «self-efficacy», forventning om mestring (Pekrun, 2006). *Handlingsresultat* er den andre årsaks-forventning som innebærer at aktiviteten man gjennomfører fører til et resultat man ønsker å oppnå. Den tredje årsaks-forventning er *situasjonsresultat* som relateres til om resultatene oppnås uten at man gjør en spesiell innsats for det.

Kontrollverdi-teorien påpeker sammenhengen mellom emosjoner og kontroll og verdi. Hovedbudskapet i teorien er oppfatninger som er knyttet til **troen på å mestre**. For å optimalisere elever og studenters opplevelse av kontroll, er det viktig at de opplever klasseromssituasjonen som forutsigbar, og at de er sikre på at spesifikk atferd vil gi ønsket effekt, det vil si at de har kontroll over konsekvenser gjennom deres atferd. Det er forventet at når kontrollvurderinger øker, vil også positive emosjoner øke og negative emosjoner reduseres. Det kan argumenteres for at elever beholder sitt selvverd ved å velge de aktivitetene som de kan mestre og unngår de aktivitetene hvor de ikke gjør det så bra. Elever som gjør det dårlig på skolen kan begynne å velge vekk skoleprestasjoner for å beskytte selvfølelsen. Det er sannsynligvis to forskjellige utviklingsbaner for å utvikle apati. Elever med få muligheter som derfor velger vekk skole, og de som begynner å gjøre det dårlig på skolen og velger vekk skolen for å beskytte sin selvfølelse. Tidlig intervensjon i forhold til elevers forståelse av kompetanse er viktig for å hindre apati. Når elevene kommer høyere opp i skolesystemet er det større krav i forhold til måloppnåelse og det forgår mer sammenligning med andre elever. Dette kan resultere i at elever gir opp hvis de oppfatter seg selv som svake.

For å redusere kjedsomhet bør pedagoger og skoleledere sikre samsvar mellom krav som elever opplever og individuell kompetanse til den enkelte elev. Ved å sikre samsvar mellom de to faktorene kan elever oppleve kontroll og dermed kan kjedsomhet forebygges. En optimal oppgave i skolesammenheng vil kunne være kognitivt utfordrende for alle elever, men likevel ikke overskrider den enkelte elevs evner. Det kan være nyttig å fremme elevers kompetanse til å endre oppgaver og selvregulere tilnærmingen til oppgaven slik at balansen mellom krav og individuelle evner blir mer selvstyrt. Kjedsomhet er en unngåelig emosjon i opplæring og et effektivt tiltak blir å hjelpe elever til å lære å regulere emosjonen og lære seg å takle kjedsomhet.

2.3.2 Verdidimensjonen

Subjektiv verdi betegner hvorvidt man oppfatter handlinger og resultat som positive eller negative (Pekrun, 2006). Hvis aktiviteten mangler verdi vil kjedsomhet kunne oppstå. Verdien av aktiviteten bestemmer graden av kjedsomhet, og kan være avhengig av den opplevde kontrollen. Verdien av en aktivitet kan bli redusert når det er manglende kontroll over en aktivitet fordi kravene overgår individets kapasitet og dermed oppstår kjedsomhet. Alternativt kan kjedsomhet komme av at oppgaven er for lite utfordrende, noe som også kan svekke verdien av aktiviteten (Pekrun, 2006).

Kontrollverdi-teorien skiller mellom indre og ytre verdi når det gjelder subjektive verdi av aktiviteter og resultater. Med indre verdi av aktiviteter menes det å sette pris på aktiviteten i seg selv, selv om den ikke fører til relevant utfall. Med ytre verdi menes nytten av aktiviteten som er relevant for å produsere et ønsket resultat (Pekrun et al., 2007). Indre og ytre verdi kan relateres til Deci og Ryan (Ryan & Deci, 2000) sin selvbestemmelsesteori og indre og ytre motivasjon. Den kan også relateres til forventningsverdi-teorien fra Eccles (2000). I følge Eccles (Wigfield & Eccles, 2000) henger motivasjon sammen med *forventning* om å kunne mestre en oppgave. Dette ligner på kontrolldimensjonen i kontrollverdi-teorien.

Forventningsverdi-teorien har en mer nyansert tilnærming til verdidimensjonen. Det unike med teorien er analysen av verdier og den betydningen verdier har for valg av mål (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For å kunne lage et teoretisk grunnlag for å kunne svare adekvat på forskningsspørsmålet «Hvordan er sammenhengene mellom elevers opplevde relevans av skolearbeidet (verdi) og deres akademiske selvbilde (opplevd kontroll i forhold til læringsarbeidet) og kjedsomhet?» vil jeg utvide verdidimensjonen ved å også trekke inn forventningsverdi-teorien fra Eccles (2000).

Verdien til oppgaven blir påvirket av holdninger og forventinger hos lærere, foreldre og venner, sosiale roller, rolleforventninger og selvoppfatning. I modellen skiller Eccles (Wigfield & Eccles, 1992) mellom fire aspekter av verdi en oppgave eller en aktivitet kan ha; personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad.

Personlig verdi relateres til elevens selvoppfatning (Eccles & Wigfield, 2002). Den personlige verdien henger sammen med hva en person ønsker å oppnå, det henger sammen med å bidra og bekrefte en persons oppfatning av seg selv. En elev som oppfatter seg som skoleflink vil se en større verdi i å utføre en skoleoppgave enn en elev som oppfatter seg som mindre flink på skolen. Hvis eleven oppfatter seg som svak i for eksempel matematikk vil han ikke se like stor verdi i å utføre matteoppgaver. Når elever ser oppgaven som sentral til egne følelse, eller sentral med tanke på å få utrykke og bekrefte viktige sider av seg selv, blir oppgaven viktig (Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009). Barn vokser opp og utvikler et bilde av hvem de er og hvem de ønsker å være og har en forestilling om deres personlighet og evner. Dette selvbilde kan påvirke verdsetting eller hvordan eleven vektlegger forskjellige aktiviteter. Den personlige verdien kan knyttes opp til kompetanse til den enkelte elev og elevens akademiske selvoppfatning.

Indre verdi er den gleden og interessen en elev opplever med å jobbe med en bestemt oppgave. Dette henger nøye sammen med indre motivasjon. Indre verdi øker når eleven har medbestemmelse og når de føler kompetanse og tilhørighet ((Ryan & Deci, 2000). I tillegg øker indre verdi når eleven ser mening og sammenheng i lærestoffet. Indre verdi kan relateres til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Nytteverdien er knyttet til hvor verdifull oppgaven er for fremtidige mål for eleven. Nytteverdien bestemmes av hvor godt en oppgave relateres til nåværende og fremtidige mål som for eksempel karrieremål. Karakterer kan være avgjørende i hvor man kommer inn på studier og dermed vil eleven kunne oppfatte skolefagenes nytteverdi (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Nytteverdi som blir synlig for eleven kan være med å påvirke kunnskaper og ferdigheter som læres på skolen. Skolen må vise hvordan et fag, en kompetanse, en aktivitet kan være relevant for den enkelte elev. Med å se verdien av skolefagene blir elever mer motivert og yter høyere innsats på skolen. Det er spesielt aktiviteter som er påtvunget og som elever ikke har interesse av, som det er viktig å få frem nytteverdien av. I visse punkter kan nytteverdien relateres til ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1980; Ryan & Deci, 2000) fordi når en gjør en aktivitet ut i fra nytteverdien er aktiviteten et middel for å nå et mål og ikke et mål i seg selv.

Kostnaden med en aktivitet er relatert til de negative aspektene ved å engasjere seg i en bestemt oppgave. Dess høyere kostnad i å engasjere seg dess lavere verdi på oppgaven. Kostnaden kan være angst for utførelsen og frykt for både å mislykkes og lykkes, kostnaden er også relatert til innsats som må til for å lykkes. Ved valg av en aktivitet blir nødvendigvis andre aktiviteter valgt bort. Jo større verdi de vekkvalgte aktivitetene har dess større er kostnaden til den valgte aktiviteten. I tillegg øker kostnaden når vanskelighetsgraden til aktiviteten overstiger elevens forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Elever med lav motivasjon kan relateres til elever med lavt engasjement og liten interesse i å utføre skolefaglige oppgave. Motivasjonsproblemene kan føre til apati, som oppstår når elever devaluerer prestasjonsrelaterte aktiviteter (Wigfield & Eccles, 2002). Apati kan knyttes til verdien elever opplever ulike aktiviteter innehar, heller enn deres tro på om de er dyktige nok til å gjennomføre aktiviteten. Elever som er apatiske i forhold til læring og læringsaktiviteter finner ikke mye verdi i skolen og andre læringssituasjoner og vil kanskje føle seg så fremmed fra disse aktivitetene at de aktivt motstår forsøk i å bli involvert (Wigfield & Eccles, 2002).

Ved å fremstille fagstoffet som noe som har betydning for dem i forhold til interesser kan man

bygge opp elevenes motivasjon. Det er viktig å forstå verdien elever setter på forskjellige aktiviteter slik at det går an å utvikle grep for å fremme elevers motivasjon, spesielt for elever som er apatiske (Wigfield et al., 2009). Verdiperspektivet er viktig å jobbe med når det gjelder skolefaglige aktiviteter og ungdom. Elevene som har utviklet apati kan man sannsynligvis finne blant elever som faller ut av skolen eller står i fare for å falle fra. Mye tyder altså på at verdidimensjonen har en stor påvirkning i forhold til elevenes motivasjon i skolen.

De fleste aktiviteter i norsk skole kan i utgangspunktet ikke forventes å ha sitt utspring i indre motivasjon eller personlig verdi. I følge Deci og Ryan (2000) og selvbestemmelsesteorien deres er det viktig å jobbe med å utvikle autonom ytre motivasjon. Med utgangspunkt i Eccles forventningsverdi-teori (2002) kan man si at det er viktig å fremme nytteverdien av det elevene lærer i skolen. Nytteverdien kan både blir synlig ved hjelp av at lærer forklare aktivitetens relevans for eleven, men det er også viktig at eleven selv utforsker og reflekterer om nytteverdien av aktiviteten. Hvis eleven ikke ser nytteverdi i oppgaven kan man tenke seg at kjedsomhet kan oppstå. Fra utdanningsdirektoratet (2017) kan man lese om yrkesretting og relevans i fellesfagene på yrkesfaglig videregående utdanninger. Dette er et prosjekt for å sikre at elever som går på yrkesfag får nytteverdi i fellesfagene som er relatert til arbeidslivet. Hensikten er å gi elever mer sammenhengende og helhetlig opplæring ved å gi eleven en nytteverdi i skolefaglige situasjoner.

2.3.3 Kontrollverdi taksonomi

I kontrollverdi-teorien (Pekrun, 2006) antar man at emosjoner som er knyttet til forventet resultat, emosjoner som er knyttet til ulike aktiviteter og emosjoner som er knyttet til resultat er fastsatt av ulike vurderingsårsaker. Emosjonene karakteriseres av Pekrun som ulikt objekt fokus med ulike tidsperspektiv, og vurdering av kontroll og verdier tjener ulike funksjoner. Differensieringen i det tredimensjonale klassifiseringssystemet av emosjoner i skolefaglige situasjoner, skjer mellom objekt fokus, verdi og aktivering (Pekrun, 2006). Taxonomien (tabell 1) bidrar til utdypende klassifiseringer av emosjoner gjennom tidsperspektivet i Pekruns begrep objekt fokus, der tidspunktet for når vurderinger oppstår, spesifiseres.

Tabell 1: Kontrollverdi-teorien: Grunnleggende antagelser om kontroll, verdier og emosjoner i akademiske situasjoner (Pekrun, 2006).

Object focus	Appraisals		
	Value	Control	Emotion
Outcome/prospective	Positive (success)	High Medium Low	Anticipatory joy Hope Hopelessness
	Negative (failure)	High Medium Low	Anticipatory relief Anxiety Hopelessness
Outcome/retrospective	Positive (success)	Irrelevant Self Other	Joy Pride Gratitude
	Negative (failure)	Irrelevant Self Other	Sadness Shame Anger
Activity	Positive	High	Enjoyment
	Negative	High	Anger
	Positive/Negative	Low	Frustration
	None	High/Low	Boredom

Tabell 1 viser en oversikt over grunnleggende antagelser om kontroll, verdier og emosjoner i skolefaglige situasjoner. Ifølge kontrollverdi-teorien oppleves ulike *emosjoner knyttet til forventet resultat* og *emosjoner knyttet til resultat* når man forventer suksess eller nederlag (positiv eller negativ verdi).

Emosjoner knyttet til ulike aktiviteter kan ha forventet positiv verdi, negativ verdi, både negativ og positiv verdier eller ingen verdi. Hvis aktiviteten og materialet man skal lære seg er verdsatt, og aktiviteten er mulig å kontrollere, vil det skape glede. Glede i akademiske situasjoner vil kunne skape «flytsoner», hvor eleven opplever engasjement og dette fremmer problemløsning. Akademiske gleden kan føre til begeistring ved utfordrende oppgaver, eller avslappet tilstand når man utfører behagelige rutineaktiviteter. Har man en aktivitet som er kontrollerbar, men ikke verdsatt, kan sinne vekkes. Er aktiviteten ukontrollerbar, vil man kunne oppleve frustrasjon. Hvis aktiviteten mangler verdi (positiv eller negativ), vil kjedsomhet kunne oppstå. Graden av kjedsomhet blir bestemt av graden av verdien og kan

være avhengig av hvor mye opplevd kontroll eleven har.. Har man manglende kontroll på en aktivitet kan verdien av aktiviteten reduseres og kjedsomhet kan oppleves. Denne manglende kontrollen kan skyldes at kravet til aktiviteter overgår individets kapasitet. Kjedsomhet kan også oppleves ved høy grad av kontroll men med lave krav, altså manglende utfordring (Pekrun, 2006).

2.4 Selvbestemmelsesteorien

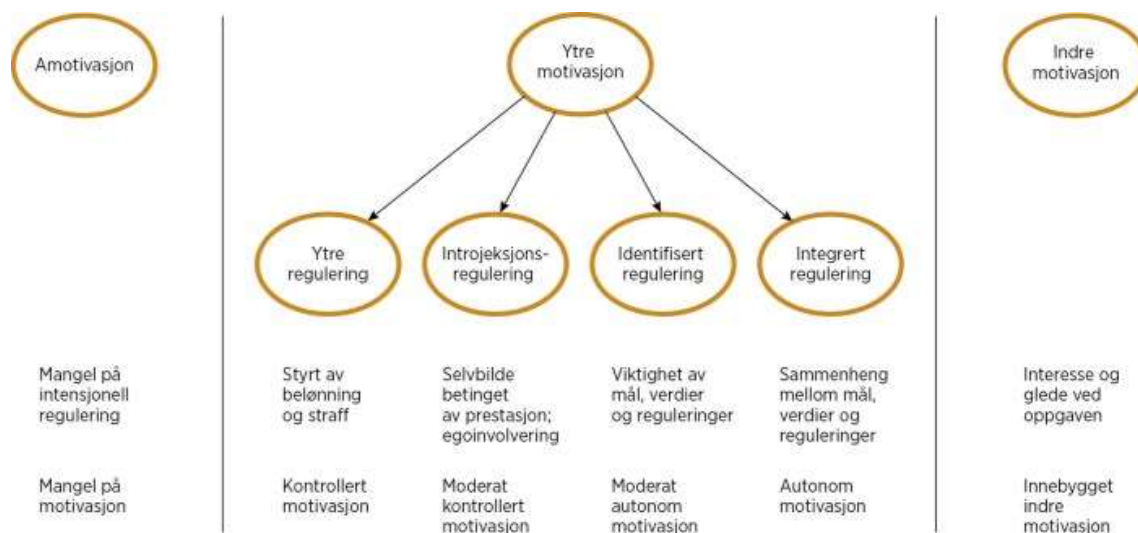
Fra kontrollverdi-teorien til Pekrun (2006) har kontrollbegrepet blitt spesifisert som subjektiv kontroll over egen aktivitet og resultatet. Den subjektive kontrollen i kontrollverdi-teorien kan relateres til kompetanse begrepet i selvbestemmelsesteorien (Ryan and Deci (2000), hvor kompetanse beskrives som å kunne oppleve mestring, å kunne møte utfordringer og løse dem. For å kunne svare på forskningsspørsmålet «I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd læringsmiljø som støtter autonomi, tilhørighet og kompetanse og kjedsomhet direkte og indirekte via opplevelse av akademisk selvbylde og opplevd relevans av skolearbeidet?» velger jeg å trekke inn selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. I denne studien vil autonomibegrepet kobles til variablene «medvirkning» og «egen involvering». Videre vil tilhørighetsbegrepet knyttes til variablene «emosjonell støtte fra lærer». Kompetansebegrepet til Deci og Ryan vil kobles til variabelen «faglig støtte».

Jeg vil nå forklare selvbestemmelsesteorien med utgangspunkt i amotivasjon og ytre regulering. Jeg vil også forklare og utdype sentrale begreper som autonomi, tilhørighet og kompetanse og relatere dette til læringsmiljøet.

2.4.1 Motivasjonsmodell

I teorien om selvbestemmelse skiller Deci og Ryan (1985; 2000) mellom tre ulike former for motivasjon; amotivasjon (ingen motivasjon), ytre motivasjon og indre motivasjon (se figur 2).

Figur 2: Deci & Ryans modell over motivasjon (Deci & Ryan, 1985); Gagné and Deci (2005)



Kjedsomhet har likhetstrekk med amotivasjon og ytre kontrollert motivasjon.

Amotivasjon

Amotivasjon er en tilstand hvor personen ikke har intensjon om å utføre en bestemt handling. Man kan se for seg en elev som ikke har tenkt å utføre læringsoppdraget. Amotivasjon er ikke en generell mangel på motivasjon men en mangel på å utføre en bestemt handling. Amotivasjon kan relateres til umotivert elev. Amotivasjon er en tilstand der det ikke er mulig å regulere adferd og eleven opplever ingen motivasjon for oppgaven. Det er i denne motivasjonstilstanden at elever kan oppleve akademisk kjedsomhet. Amotivasjon kan skyldes at den personen det gjelder ikke ser noen verdi i aktiviteten som skal utføres, eller at personen ikke tror at han vil mestre oppgaven, altså at personen ikke har mestringstro. Her kan man trekke paralleller til kontrollverdi-teorien (Pekrun, 2006). Amotivasjon kan også komme av at personen ikke tror at aktiviteten fører til et ønsket resultat. Elever som kjeder seg vil kunne inneha en tilstand som kan omtales med amotivasjon.

Ytre motivasjon

I skolesammenheng er det unaturlig å forvente at alle aktiviteter skal gjennomføres med en indre motivasjon eller glede. Utføring av aktiviteter uten indre motivasjon betegnes som ytre motivasjonerte handlinger. I følge Deci og Ryan (2000) finnes det fire ulike former for ytre

motivasjon, hvor de ulike formene representerer ulike grader av medbestemmelse eller egenregulering. Den ytre motivasjonsformen som er mest aktuell å bruke relatert til kjedsomhet er kontrollert ytre motivasjon. I *kontrollert ytre motivasjon* gjennomføres en handling med en form for press, en følelse av tvang. Personene som gjennomfører handlingen har ikke valg og aktiviteten blir oftest gjennomført motvillig og med liten entusiasme. Med kontrollert ytre motivasjon utføres handlingen for å få belønning eller straff. I det øyeblikket belønning eller straff tas vekk vil handlingen opphøre (Niemic & Ryan, 2009), dette skyldes at handlingen er lite selvbestemt og kun utføres av ytre årsaker.

Interjeksjon, identifikasjon og integrasjon (se figur 1) er videre former for ytre motivasjon som beveger seg som et kontinuum mot den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985).

Indre motivasjon

Indre motivasjon er aktiviteter som utføres av interesse eller fordi adferden gir glede og lyst, og ikke ytre kontroll. Indre motivasjon kan refereres til som flytsonen, altså at en person glemmer tid og sted og gjennomfører en aktivitet med mulighet for selvstendige valg (selvbestemmelse) og med tilstrekkelige ferdigheter (kompetanse).

2.4.2 Motivasjon og selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteorien fra Deci og Ryan tar utgangspunkt i ulike former for motivasjon og bygger på menneskets grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (1980, 1985; Reeve, 2006). Selvbestemmelsesteorien er en omfattende sosialkognitiv teori. Teorien sier at vår atferd er styrt av et ønske om å dekke udekte behov. Selvbestemmelsesteorien antar at alle mennesker har tendenser ved seg selv som er naturlige, medfødte og konstruktive. Den antar videre at: 1) adferd ikke avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser for å bli utført, adferd kan utføres ut av egen interesse og gi belønning i form av glede over selve aktiviteten, 2) motivert adferd har sitt grunnlag i psykologiske behov. Med psykologiske behov menes i denne sammenheng behovet for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet. I selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan er man opptatt i hvilken grad behovene blir tilfredsstilt. Tilfredstillelsen av behovene er viktig både når det gjelder betingelser for indre motivasjon, og i den grad behovene ikke blir tilfredsstilt vil dette gå ut over motivasjon. For å utvikle indre motivasjon må aktiviteten tilfredsstille behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Med dette som utgangspunkt er det mulig å utvikle motivasjon gjennom å gi en person selvbestemmelse, å stimulere

personenes følelse av kompetanse med å for eksempel tilrettelegge for tilpasset opplæring, og å sørge for en følelse av tilhørighet.

For at elever skal kunne utvikle (og bevare) den indre og den autonome ytre motivasjonen er det viktig at de tre grunnleggende psykologiske behovene blir sett og ivaretatt i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det betyr at lærer må legge til rette for at elever får støtte for behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse slik at vilkår for å utvikle indre motivasjon blir oppfylt. I skolesammenheng er det urealistisk å satse ensidig på indre motivasjon, dette fordi mange aktiviteter i skolen ikke fanger elevens interesse. Det blir derfor viktig å utvikle og fremme den autonome ytre motivasjonen for at eleven skal forplikte seg til oppgaven. Både indre og ytre autonom motivasjon er ett resultat av høy grad av selvbestemmelse og er lite avhengig av ytre belønning for å opprettholdelse av aktiviteten. For å få best mulig vilkår for utvikling av indre motivasjon er det viktig med størst mulig tilfredsstillende av behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse (Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000). Elever vil dermed delta mer autentisk i undervisningen, med et ønske om å være en sentral del av læringsmiljøet (Reeve, 2006)

I denne oppgaven skal jeg se på om lærers tilrettelegging for elevers autonomi, tilhørighet og kompetanse kan relateres til kontroll og verdi og dermed kjedsomhet ved hjelp av forskningsspørsmålet «I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd læringsmiljø som støtter autonomi, tilhørighet og kompetanse og kjedsomhet direkte og indirekte via opplevelse av akademisk selvbilde og opplevd relevans av skolearbeidet?»

2.4.3 Læringsmiljøet

I følge utdanningsdirektoratet (2014) er læringsmiljøet definert som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Læringsmiljøet er avgjørende for hvor godt den enkelte elev lærer, og den subjektive opplevelsen av læringsmiljøet påvirker læring og prestasjoner og personlig vekst.

Jeg har i denne oppgaven tenkt å se på ulike aspekter ved læringsmiljøet, som lærers tilrettelegging av elevers behov knyttet til selvbestemmelsesteorien og som kan relateres til mine forskningsspørsmål: autonomistøtte, tilhørighet/relasjonell støtte og kompetansestøtte.

2.4.3.1 Opplevelse av lærers autonomistøtte

Autonomi eller selvbestemt adferd handler om opplevelsen av å gjøre ting frivillig, og en autonom handling er integrerte aspekter ved en persons indre (Deci & Flaste, 1996). En

autonom handling vil resultere i at personen som utfører handlingen føle seg ansvarlig for handlingen (Deci & Ryan, 1987).

For å fremme indre motivasjon og ytre autonom motivasjon bør skolen legge vekt på autonomistøtte. Med autonomistøtte mener Gagne og Deci (2005) at elevene må få utfordringer, at elevene må gis mulighet for valg, elevene må kjenne relevans i oppgaver og lærestoff og eleven må få positiv feedback. Autonomistøtte tar utgangspunkt i elevenes interesser slik at læringsinnholdet får en større verdi og oppleves som mer meningsfullt. Læreren kan gjøre uinteressant læringsarbeid mer interessant og sikre mer læring ved å gi begrunnelse for hvorfor oppgaven er viktig på en autonomistøttende måte (Jang, 2008). Det å gjøre oppgaven relevant kan også relateres til verdidimensjonen i kontrollverdi-teorien og forventningsverdi-teorien. Autonomistøtte handler om å høre på elevene, skape tid for individuelt arbeid og gi eleven mulighet for å snakke. Autonomistøtte handler om elevens *medvirkning* og *egen involvering*. En autonomistøttende lærer er positiv og svarende til elevenes spørsmål og kommentarer, anerkjenner elevens perspektiver og erfaringer og gir elevene en oppfattelse av selvstyring (Reeve & Jang, 2006). En slik undervisningsstil vil kunne gi elevene både opplevelse av å være kompetente og kan gjøre undervisningen mer meningsfullt. Det er viktig å kommunisere hvorfor undervisningen kan forventes å ha nytteverdi for elevene og hjelpe de til å oppdage den personlige meningen med undervisningen. Hvis lærer lykkes med denne strategien kan det skape en mulighet for elevene til å oppfatte og akseptere verdien av læringsaktiviteten, og elevene vil kunne oppleve det som noe viktig for sin egen del. Det handler altså om hvordan lærer formidler læringsstoffet til elevene (Jang, 2008).

Det motsatte av selvbestemmende adferd er kontrollerende adferd (Deci & Flaste, 1996). Lærere har tradisjonelt sett benyttet seg av ytre kontroll i forbindelse med opplæring. Ytre kontroll kan føre til at den indre motivasjonen blir svekket og dermed blir byttet ut med angst, kjedsomhet og fremmedgjøring (Niemic & Ryan, 2009). Den ytre kontrollstrategien som noen lærere bruker skaper et klima som forteller hva elever burde og ikke burde gjøre. Denne strategien påvirker så elevene til å følge agendaen ved hjelp av ytre press, elever blir motivert ved hjelp av belønning og straff. Kontrollerende lærere skaper ytre mål og fokuserer på ytre vurderinger (Reeve & Jang, 2006). Det er to mulige elevreaksjoner på et kontrollerende klasserom, elever som føyer seg eller elever som blir trassige og setter seg imot det læreren ønsker (Deci & Flaste, 1996). Begge disse reaksjonene har det tilfelles at de er reaksjoner på andres agendaer, og ikke er elevens egne frie valg.

Behovet for autonomi er altså sentralt i selvbestemmelsesteorien og gjelder i pedagogisk sammenheng der selvbestemmelse krever en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet både når det gjelder innhold og arbeidsformer. Selvbestemmelsen må tilpasses elevens modning og alder. Autonomi kan også beskrives med at elever får lov til å arbeide med læringsoppgavene på sin måte og gi arbeidet sin vinkling. Det kan i sin tur gjøre oppgaven mer relevant og dermed gi mer verdi knyttet til læringsoppdraget. Autonomistøtte vil kunne øke elevens engasjement i skolearbeid, øke elevens følelse av kompetanse, øke prestasjoner og gi bedre trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Positiv feedback er sentralt innen autonomistøtte, for å gi optimal feedback er det viktig at relasjonene mellom elev og lærer er gode. Forskning fra norsk skole (Bru, Stornes, Munthe, & Thuen, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2009) viser at elever opplever mindre medbestemmelse når de blir eldre. Forfatterne mener at det er ingen grunn til å tro at elevene gis større grad av medbestemmelse jo yngre de er. Resultatet må tolkes som et resultat av elevenes utvikling. Med økt alder øker også elevenes ønske om selvstendighet og medinnflytelse. Hvis skolen ikke gjør noe for å tilfredsstille dette økte ønsket om selvstendighet og medinnflytelse, vil opplevelsen av å mangle innflytelse øke etter hvert som elevene blir eldre. Tilpasning av innflytelse og medbestemmelse til alder kan også sees igjen i stage-environment fit teorien (Eccles & Roeser, 2009), som sier at elever utvikler seg med tanke på emosjoner, kognitivt og sosialt når de blir eldre og at læringsmiljøet må tilpasse seg tilsvarende for å møte elevene på en måte som fremmer motivasjon og interesse for skolefag.

2.4.3.2 Lærers støtte til tilhørighet

Tilhørighet er et annet behov som må tilfredsstilles ifølge selvbestemmelsesteorien, og det er et viktig behov som må dekkes for at en elev skal oppleve indre motivasjon. Hvilke relasjoner ungdom har til læreren sin har betydning for hvor motivert og engasjert de blir i læringsoppdraget. Ungdommer som har gode relasjoner til læreren vil være mer motivert for å yte faglig innsats enn andre elever (Drugli, 2012). Behov for tilhørighet handler om å føle seg som en integrert og medregnet del av en gruppe. Tilhørighet og nærhet handler om å gi og å få omsorg og å føle seg akseptert av miljøet man er en del av. Tilhørighet i skolesammenheng kan også relateres til lærers **emosjonell støtte** (Katz, Kaplan, & Gueta, 2010) og støtte fra medelever. Både lærers støtte til tilhørighet og emosjonell støtte fra lærer kan relateres til elevens følelse av å bli likt, respektert og verdsatt av lærer og medelever og fremmer elevens motivasjon for skolearbeid (Katz et al., 2010).

Tilhørighet og relasjoner i skolesammenheng kan knyttes til god klasseledelse. En lærers evne til å skape god sosial relasjon til hver enkelt elev er den faktoren i lærerens kompetanse som har mest betydning for elevers læring (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Opplevelse av tilhørighet til læreren påvirker elevers entusiasme og vilje til å delta faglig. Barn som ikke føler tilhørighet til skolen vil gjerne fortelle at de opplever at læreren ikke kjenner eller ikke liker dem og at læreren ikke bryr seg om dem eller behandler dem urettferdig (Bergin & Bergin, 2009). Nære og positive relasjoner til lærer er særlig viktig for elever som strever med sin faglige motivasjon. Hvis elever ikke opplever tilhørighet vil det kunne resultere i amotivasjon for skolearbeid og dermed kjedsomhet.

I forhold til tilhørighet er det viktig at skolen legger vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Elever skal bli sett, respektert og elevene skal føle seg som reelle bidragsyttere. Elevers opplevelse av tilhørighet fremmes ved at lærer gir gode og effektive instruksjoner, tilhørighet fremmes ved at lærer legger vekt på mestring av meningsinnhold, at det er en varm og respektfull samhandling mellom lærer og elev (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007). Hvis lærerne viser emosjonell støtte vil det få elevene til å føle seg trygge og verdsatte slik at de føler tilhørighet til skolen, noe som vil føre til økt motivasjon og læring (Drugli, 2012). Ifølge Pianta (2012) kan *emosjonell støtte* beskrives som positivt klima, perspektiv taking og sensitivitet i kommunikasjon. Med positivt klima menes blant annet fysisk nærhet til elevene, positive samtaler, vennlighet, entusiasme, positive kommentarer og respektfull atferd. Perspektivtaking kan relateres til blant annet å vise fleksibilitet, følge ideer som kommer fra elevene, kople innholdet til elevenes livsverden, stimulere elevledelse og autonomi, skape elevsamarbeid. Å være sensitivitet i kommunikasjonen handler om bevissthet når det gjelder signaler fra elevene, det å sjekke ut eventuelle problemer, gi støttende responser til elevene, tilpasse tempoet i opplæringen, hjelpe elevene når de har vansker, være bevisst på velvære hos elevene.

I forhold til den videregående skolen viser studier at når elever føler tilhørighet til lærer og skole kan det være mindre sjanse for at de vil falle ut av skolen (Christenson & Thurlow, 2004). Hvis elever opplever vanskelig eller dårlige relasjoner vil blant annet kjedsomhet kunne oppstå. I følge Skaalvik and Skaalvik (2009) oppgir elever i den norske skole at de med økende alder utvikler et mindre godt forhold til lærerne. Gode relasjoner som elevene opplever kan bidra til å tilfredsstille kompetansebehov og kontroll. Gode relasjoner kan bidra til at elever identifiserer seg med lærer og at det som lærer fremstiller oppleves som viktig.

Dette igjen kan øke verdien av en oppgave og medføre at læreren får høy grad av positiv påvirkning på elever.

2.4.3.3 Opplevelse av lærers kompetansestøtte

I selvbestemmelsesteorien er behovet for kompetanse en viktig faktor for å utvikle indre motivasjon. Kompetansebehovet i selvbestemmelsesteorien kan relateres til kontrollbehovet i kontrollverdi-teorien som relateres til elevens opplevelse av en subjektiv kontroll over aktiviteter og resultater. Behovet for kompetanse refererer til opplevelse av mestring av oppgaven, som kan relateres til self-efficacy (Bandura, 1977), noe som innebærer en opplevelse av å kunne møte utfordringer og løse dem (Niemic & Ryan, 2009). Det å mestre utfordringer på skolen vil oppleves som kompetanse for elevene. Kompetanse vil være viktig for å kunne engasjere seg i utfordrende oppgaver og det å ha utholdenhet når oppgavene blir krevende.

Læreres kompetansestøtte handler om å hjelpe eleven til å få en opplevelse av mestring på skoleaktiviteter. Å finne en optimal utfordring er svært viktig for å utvikle en følelse av kompetanse hos eleven. Det betyr at læreren har en viktig oppgave i å tilpasse opplæringen til den enkelte. Det å gi eleven adekvat *faglig støtte* vil være med på å oppfylle kompetansebehovet til eleven. Faglig støtte handler om lærerens evne til å forklare hva elevene skal gjøre, hvordan elevene skal arbeide og hvor flink læreren er til å gi elevene relevant og nødvendig hjelp i tillegg til å ha god faglig kunnskap om lærestoffet (Bru & Thuen, 1999).

Hvis læreren gir vellykket tilpasset opplæring vil eleven kunne kjenne på kompetanse for emnet og dermed kunne bli motivert for videre utvikling og læring. For at lærer skal kunne lykkes i oppgaven med å få alle elever til å kjenne på opplevelsen av å lykkes i skoleoppgaver må lærer være faglig kompetent. Faglig kompetente lærere har troen på egne evner og kunnskap innenfor sitt fag og kan benytte seg av forskjellige former for materialer og metoder for å tilpasse undervisningen (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008). Å tilpasset undervisning og arbeidsoppgaver til den enkelte elev vil gi eleven mestring og troen på å få det til. Hvis lærer sørger for å gi elever presise tilbakemeldinger for å hjelpe de til å utvikle seg faglig og viser at de har tro på elevene vil elevene oppleve å bli motivert til å engasjere seg i oppgaver og prestere (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Elever vil ikke oppleve en følelse av kompetanse hvis de mestrer en oppgave som ikke er utfordrende og det kan resultere i en følelse av kjedsomhet hos eleven. Derimot vil elever som mestrer en

oppgave som det har blitt jobbet hardt for å få til, kjenne at behovet for kompetanse tilfredsstilles (Deci & Flaste, 1996). Systematisk arbeid med for vanskelige eller for enkle arbeidsoppgaver styrker ikke kompetansefølelsen hos den enkelte elev. Det er viktig at lærere er sensitive til elevenes faglige nivå, slik at undervisningen kan legges på et nivå som gjør at elevene har noe å strekke seg mot. Resultatet av undervisning som ikke møter elevers kompetanse kan være at elevene opplever kjedsomhet.

Opplevelse av kompetanse krever tilpasning av undervisningen, og undervisningen og arbeidsoppgavene skal tilpasses elevens læreforutsetninger, ferdighet og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er sentralt at tilpasningen ikke er for elementær eller for vanskelig. *Faglig støtte* vil kunne bidra til å oppfylle kompetansebehovet. I følge Bru et al. (2010) og Skaalvik and Skaalvik (2009) ser man en klar reduksjon i opplevd kompetanse fra elever i barneskole til elever på ungdomsskole.

2.5 Forskning på kjedsomhet i skolefaglige aktiviteter

Forskning på emosjoner knyttet til læringsaktiviteter har blitt neglisjert i skolen (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009; Pekrun et al., 2010). Emosjoner er beskrevet i flere motivasjonsmodeller, som for eksempel i Atkinson (1964) sitt arbeid om frykt for å mislykkes. Her blir angst beskrevet som en viktig indikator, eller i Weiners (1985) attribusjonsteori hvor emosjoner er resultatet av attribusjonsprosessen. Ulike emosjoner som frykt for å mislykkes, prestasjonsangst og testangst har vært mye studert (von der Embse, Jester, Roy, & Post, 2018). Når det gjelder emosjoner i skolefaglige situasjoner er testangst blitt undersøkt i mer enn 1000 studier. Emosjonen kjedsomhet står i kontrast til testangst når det gjelder forskning og det finnes kun få studier som undersøker skolefaglig kjedsomhet (2006; Pekrun et al., 2010).

Fra tidligere tider tenkte man at kjedsomhet hang sammen med høyt begavete barn og lave utfordringer (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1975). Videre forskning viste at kjedsomhet korrelerer negativt med elever/studenters faglige evner (Fogelman, 1976; Roseman, 1975). Det er også vist en sammenheng mellom subjektiv kontroll over aktiviteter og kjedsomhet hos elever med lave akademisk evner (Dicintio & Gee, 1999). En annen kategori innenfor kjedsomhetsforskning er knyttet til mangel på stimulering og mangel på verdi. Her har man vist at subjektiv verdi for skolefaglige prestasjoner korrelerer negativt med kjedsomhet (Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2006). Annen forskning (Nett, Goetz, & Hall,

2011) støtter at kjedsomhet oppleves mer i situasjoner som har liten verdi for eleven enn for situasjoner med høy verdi. Sammenhengen mellom kjedsomhet og verdi antydes også av Nett et al. (2011) som sier at man vil kjede seg mindre om man finner mening i en oppgave.

Hvordan påvirker kjedsomhet prestasjonene? Forskningen tyder på at kjedsomhet korrelerer negativt til skolefaglige prestasjoner (Jarvis & Seifert, 2002) og påvirker konsentrasjonen. I tillegg til at kjedsomhet påvirker prestasjonene viser forskningen videre at kjedsomhet også påvirker elevers evne til å yte i skolefaglige situasjoner (Jarvis & Seifert, 2002), selv om det her mangler forskning på kjedsomhet knyttet til komplekse oppgaver (Pekrun et al., 2010). Pekrun`s forskning tyder på en sammenheng mellom skolefaglig kjedsomhet og lave evner, manglede prestasjoner, redusert oppmerksomhet, innsats og ytelse. I følge Pekrun (2010) mangler det forskning som systematisk undersøker skolefaglig kjedsomhet mot relevante faktorer.

En metaanalyse (Tze, Daniels, & Klassen, 2016) omtaler forhold mellom elevers skolefaglige kjedsomhet og motivasjon, læringsstrategier og resultater. Studien viser at kjedsomhet i undervisningssituasjon har større negativ påvirkning på skolefaglige resultater enn kjedsomhet som oppleves under lekser. Forfatterne konkluderer med at det er viktig for utdanningsfeltet å identifisere strategier for å redusere elevers kjedsomhet i skolefaglige situasjoner og aktiviteter.

2.6 Oppsummering av teori

I teorikapitlet har jeg tatt utgangspunkt i forskning på kjedsomhet i skoleaktiviteter (Pekrun et al., 2010) og kontrollverdi-teorien til Pekrun (2006). I kontrollverdi-teorien presenteres kontroll- og verdidimensjonen, og både den subjektive kontrollen og den subjektive verdien er med å bestemme emosjoner som oppstår i skolefaglige situasjoner. Fra kontrollverdi-teorien blir utgangspunkt tatt for emosjoner som er knyttet til skolefaglig aktivitet. Fra kontrollverdi-teorien tar jeg verdidimensjonene videre og trekker inn Eccles (Wigfield & Eccles, 2000) og forventningsverdi-teorien, hvor personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad til en aktivitet er viktige aspekter i teorien. Deretter knytter jeg kontrolldimensjonen i kontrollverdi-teorien til kompetansebegrepet i selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien er en teori relatert til motivasjon hvor motivasjon blir delt inn i tre underkategorier, amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Emosjonen kjedsomhet kan relateres til amotivasjon og ytre regulert motivasjon. De tre grunnleggende behovene i

selvbestemmelsesteorien blir presentert. Alle tre behovene, kompetanse, autonomi og tilhørighet, er sentrale i teorien og må tilfredsstilles for å få en optimal utvikling med tanke på motivert adferd. Deretter presenterer jeg tidligere forskning på kjedsomhet i skolefaglige situasjoner og aktiviteter.

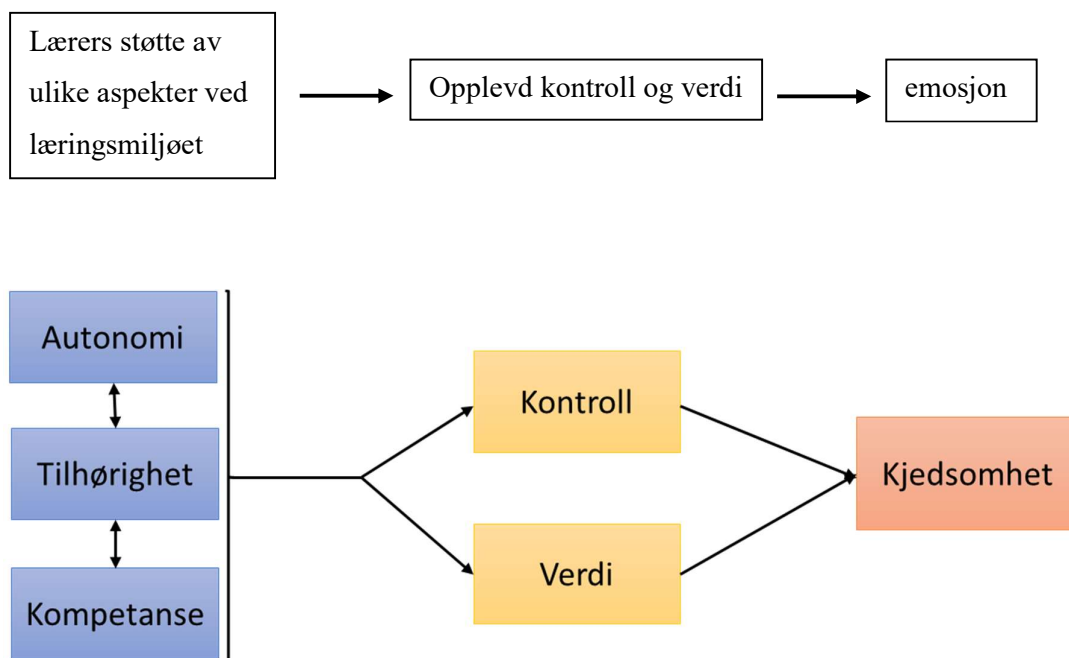
Avslutningsvis i kapitlet presenterer jeg en teoretisk modell for å forklare elementene som blir brukt i denne studien og for å tydeliggjør formålet med studien. Kompetanse, autonomi og tilhørighet er faktorer som knyttes til læringsmiljøet og jeg gir en mulig forklaring på emosjonen kjedsomhet ved hjelp av faktorer i læringsmiljøet koblet til selvbestemmelsesteorien og sentrale begreper i den, via mellomliggende faktorer forklart via kontrollverdi-teorien.

2.7 Teoretisk modell og problemstilling

Det hypotetiske forholdet mellom elementene som opptrer i denne studien er visualisert ved hjelp av en modell (Figur 3). Elementene fra teoriperspektivene blir innlemmet inn i modellen, som tydeliggjør formålet med studien; å utforske sammenhengene mellom elevs opplevelse av lærers støtte av ulike aspekter ved læringsmiljøet og opplevelsen av kontroll og verdi av læringsaktivitet og dermed emosjonen kjedsomhet. Det utforskes om opplevelsen av kontroll og verdi av læringsaktiviteten kan ses som mellomliggende variabler mellom faktorer i læringsmiljø og emosjonen kjedsomhet. Faktorer i læringsmiljøet er derfor uavhengige variabler, variablene som omhandler kontroll og verdi av en læringsaktivitet er plasseres i midten som mellomliggende variabler, og den emosjonelle faktoren kjedsomhet som den avhengige variabelen.

Faktorer i læringsmiljøet er hentet fra selvbestemmelsesteorien og inkluderer variablene autonomi, tilhørighet og kompetanse. Se metodedel, *3.5.2 måleinstrument for uavhengige variabler*, for begrunnelse av valg av indikatorer koblet til de ulike variablene i måleinstrument.

Figur 3. Teoretisk modell over elementene i studien



Målet for denne masteroppgaven er å bidra med forskning knyttet til kjedsomhet i norsk videregående skole. Hovedproblemstillingen er: *Hvordan er sammenhengene mellom elevenes opplevelse av ulike aspekter ved læringsmiljøet og kjedsomhet, og i hvilken grad er sammenhengene mediert via akademisk selvbilde og relevans av skolearbeid?*

På bakgrunn av problemstillingen og utarbeidelsen av teori er følgende forskningsspørsmål formulert:

- 1) I hvilken grad kjeder elever seg i videregående skole?
- 2) Hvordan er sammenhengene mellom elevers opplevde relevans av skolearbeidet (verdi) og deres akademiske selvbilde (opplevd kontroll i forhold til læringsarbeid) og kjedsomhet?
- 3) I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd læringsmiljø som støtter autonomi, tilhørighet og kompetanse og kjedsomhet direkte og indirekte via opplevelse av akademisk selvbilde og opplevd relevans av skolearbeidet?

3 Metode

Methodos er gresk og betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Forskning starter med en undring og et spørsmål for å deretter å finne en aktivitet eller en forskningsmetode som har til hensikt å besvare det man undres over. Forskningsmetode er de fremgangsmåter som man bruker for å få kunnskap om spørsmålet man undres over (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Metode og empirisk forskning kjennetegnes ved systematikk, grundighet og åpenhet, og man søker belegg for de konklusjonene som trekkes om virkeligheten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I dette kapitlet redegjøres det for hvordan veien i denne studien har vært, gjennom forberedelser og datainnsamling, fram mot konklusjonene.

3.1 Metodisk tilnærming

Et klassisk skille i samfunnsforskning er skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsstrategi (Lund, Fønnebø, & Haugen, 2006). Valget mellom disse strategiene kan representerer ulike vitenskapsfilosofisk standpunkt, men handler i de fleste tilfeller om et pragmatisk valg der problemstillingen avgjør hvilken metode som er mest hensiktsmessig for det enkelte forskningsprosjekt. I kvalitativ forskning er forskeren nærmere informantene og søker å oppnå en dybdeforståelse av de aktuelle fenomenene. Dette resulterer i at kvalitativ forskning oftest bruker et lite utvalg av informanter og forskeren forholder seg subjektivt og innfølede til informantens opplevelser. Den induktive kvalitative forskeren går gjerne åpent inn i en forskningsprosess, og søker nøkkelbegreper som kan hjelpe å forstå informantens handlinger eller situasjon etter å ha satt seg inn i informantens situasjon, f.eks. gjennom et intervju (Ringdal, 2018).

I kvantitativ tilnærming vil forskeren stille spørsmål og utlede hypoteser fra teori, og variablene ses på som målinger av begreper som er funnet i teorien (Ringdal, 2018). I kvantitative forskning er tilnærmingen mer preget av systematikk og kontroll (Lund et al., 2006) og kvantitativ forskning går i bredden ved å registrere strukturert og sammenlignbar informasjon fra et større utvalg (Ringdal, 2018). Dataene fra kvantitative studier blir tilrettelagt slik at kjennetegn ved fenomener lett kan telles opp (Johannessen et al., 2010). Kvantitative studier er ofte mer teoristyrte enn kvalitative studier. Deduktive kvantitative forskning stiller spørsmål og utleder hypoteser på bakgrunn av teori. Variablene i forskningen er gjerne målinger av teoretiske begreper. Man måler teoretiske begreper og har antagelser eller hypoteser om hvordan fenomenene som begrepene måler henger sammen.

3.2 Studiens design – muligheter og begrensninger

I dette prosjektet var det til hensikt å si noe om sammenhenger mellom fenomener, derav ble kvantitativ metode valgt som forskningsmetode. En kvantitativ studie har den fordel at den kan etterprøves. Denne forskningen benytter seg av kvantitativ spørreundersøkelse blant elever på videregående skole i Rogaland. Det er en kvantitativ studie som er forhåndsstrukturert og teoristyrkt, og den åpner ikke opp for nye, evt. meningsfulle perspektiver, slik en kvalitativ studie kunne gjort.

Dette forskningsprosjekt er en del av forskningsprosjektet «Se videre» (Læringsmiljøsentret, 2017). «Se videre» prosjektet er en longitudinell studie som følger de samme elever i den videregående skole over tid. I denne studie vil det kun brukes data fra oppstartstidspunktet i «Se videre» prosjektet og dermed vil denne undersøkelsen kunne betegnes som en tverrsnittsundersøkelse eller en survey. Med survey menes en strukturert samling av spørsmål eller utsagn som rettes til en gruppe mennesker med det formål å kartlegge holdninger, synspunkter, verdisyn, væremåte og lignende (Lund et al., 2006). Målet med en survey forskning er å kunne generalisere resultatene. En tverrsnittsundersøkelse er en form for survey og kan gi informasjon om hvordan fenomener varierer på det aktuelle tidspunktet, og om det kan være mulig å si noe om sammenhenger mellom fenomener på det aktuelle tidspunktet (Bjørndal & Hofoss, 2004). Gjennom tverrsnittsundersøkelser kan man si noe om hvordan variabler varierer og om et fenomen viser statistisk sammenheng med et annen fenomen (Johannessen et al., 2010). I denne studie har jeg en antagelse om en modell med direkte og indirekte sammenhenger.

Ved å evaluere forskning etter sikre og bestemte kvalitetskriterier økes graden av tillit man kan ha til resultatene fra en undersøkelse. Kvaliteten på forskningen betegnes som sterk eller svak validitet (Lund et al., 2006). Validitetsproblemer er knyttet til flere ulike typer validiteter, og validiteten må vurderes i alle ledd i forskningsprosessen. Når det gjelder forskningsdesign er det særlig indre validitet som bør vurderes (Trochim, 2006). Indre validitet relateres til grad av sikkerhet i kausale slutninger. Designet i denne forskningen innebærer måling på et tidspunkt og ikke manipulering av eventuelle årsaksfaktorer, og dermed har designet en svak indre validitet i forhold til kausale slutninger. Å trekke valide slutninger om årsak og virkning blir utfordrende i denne forskningen. Kontrollvariabler i studien styrker muligheten til å antyde sammenhenger, men man skal være svært forsiktig i å konkludere om kausalitet. Fra teorien kan det gi mening å sette opp en hypotese om at det er en retning i de eventuelle sammenhengene mellom variablene. Dette innebærer at noen

variabler er avhengige og noen variabler er uavhengige. Eksempelvis kan variabelen *kjedsomhet* være avhengig av *læringsmiljøet* variablene. I tillegg er det satt opp to mellomliggende variabler som kan tenkes å mediere sammenhengen mellom de uavhengige variablene og den avhengige variabelen (se figur 2). Selv om variablene er satt i ett system på en bestemt måte kan det ikke utelukkes at variablene har flere gjensidige avhengigheter. I denne oppgavens rammer vil jeg kun utforske en modell. I tillegg til indre validitet kan også begrepsvaliditet være en problemstilling i denne studien. Begrepsvaliditet handler om spørsmålene i spørreundersøkelsen dekker begrepene som jeg ønsker å måle og hvordan begrepene er målt (Lund et al., 2006).

Tverrsnittsundersøkelse er tidsbesparende og kan være en fordel når studien har begrenset tid og ressurser. Begrensningene med en tverrsnittstudie er at man ikke kan si noe om hvordan fenomener eventuelt utvikler seg over tid. I tillegg kan det altså være problematisk å avdekke sammenhenger mellom fenomener fordi fenomen kan påvirkes av et eller flere fenomener samtidig.

I denne studien vil jeg se på sammenhengen mellom kjedsomhet og læringsmiljø, via opplevelse av kontroll og verdi, på det aktuelle tidspunktet dataene ble hentet inn.

3.3 Datamaterialet

Datamaterialet i mitt forskningsprosjekt ble samlet inn ved oppstarten av «Se videre» (Læringsmiljøsenderet, 2017) prosjektet. I prosjektet «Se videre» vil forskere fra læringsmiljøsenderet undersøke sosiale, emosjonelle og faglige faktorer i skole knyttet til motivasjon, psykisk helse og fullføring. Forskningen inkluderer også andre variabler som fanger opp individuelle forhold som man antar virker i samspill med opplevelsen av miljøet. Bakgrunnsdata som kjønn, skole, klasse, studieprogram og når eleven avsluttet ungdomsskolen ble hentet fra registerdata. Svarene på spørreundersøkelsen blir koblet opp med informasjon om fravær og gjennomsnittskarakter på ungdomsskole, og gjennom videregående skole samt fullfør kode hvert år frem til høsten 2021. Elevene som er med i studien skulle svare på digitale spørreundersøkelser vinteren 2017 (VG1), høsten 2017 (VG2) og vinteren 2018 (VG2).

3.4 Utvalg

Syv videregående skoler i Rogaland deltok i studien. Forskerne i «Se videre» prosjektet henvendte seg til 1532 Vg1 elever vinteren 2017. Utvalget ble bestemt ut ifra kriterier om balanse mellom yrkesfag og studieforbereende, variasjon i inntakskrav og geografisk spredning. Dette er altså et strategisk utvalg, det er valgt skoler på en måte som gjør at utvalget av elever på en best mulig måte representerer mangfoldet blant elever i videregående skole. Totalt var det 1379 elever som ble inkludert i studien hvorav 712 var gutter og 667 var jenter. Det vil si at 51,6 % var gutter i utvalget. Fordelingen på yrkesfag versus studieforbereende var 745 versus 634 elever, som blir 54 % yrkesfagelever. Svarprosenten var på 90 % og innsamlingen av data var i februar 2017 da elevene gikk andre termin på Vg1.

3.5 Måleinstrument

En spørreundersøkelse er den mest benyttede datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapen (Ringdal, 2018). Ifølge Lund et al. (2006) er det en kunst å utarbeide et spørreskjema med høy begrepsvaliditet. I denne studie tok jeg utgangspunkt i spørreskjemaet i «Se Videre» prosjektet. I «Se videre» er måleinstrumentet et sammensatt strukturert spørreskjema med oppgitte svaralternativer på alle spørsmål. I mitt arbeid brukte jeg deler av måleinstrumentet som ble brukt i «Se videre». Jeg tok utgangspunkt i spørsmål om læringsmiljø knyttet til tilhørighet, kompetanse og autonomi når jeg valgte ut spørsmål som ble med i min studie. I tillegg valgte jeg ut spørsmål knyttet til kontroll og verdi og begrepet kjedsomhet. Spørsmålene vil bli presentert senere i kapitlet.

3.5.1 Reliabilitet og begrepsvaliditet

Spørsmålene som er brukt i spørreskjemaet er spørsmål primært om holdninger. Med holdningsspørsmål menes spørsmål som kartlegger en persons holdninger, meninger og vurderinger av ulike fenomener (Johannessen et al., 2010). For å sikre at spørsmålene ikke blir utsatt for målefeil, og for å øke begrepsvaliditeten ble holdningsspørsmålene i spørreskjemaet målt gjennom flere spørsmål (indikatorer) som ble sammensatt til en indeks (Johannessen et al., 2010; Lund et al., 2006) ved å summere skårene og dele på antall spørsmål. For at indikatorene i en indeks skal fungere som et godt sammensatt mål må det oppfylle bestemte kriterier som handler om reliabilitet og begrepsvaliditet.

Reliabilitet er ett uttrykk for målingens pålitelighet og reliabiliteten til en måling refererer til om gjentatte målinger ville gitt det samme resultatet. Reliabilitet er altså et uttrykk for i

hvilken grad dataene er fri for tilfeldige feil. Reliabiliteten til indekser i tverrsnittsdata måles gjerne gjennom grad av intern konsistens med hjelp av den statistiske størrelsen Cronbach`s alfa. Cronbach`s alfa uttrykkes som ett tall mellom 0 og 1, der 0 er null reliabilitet og 1 er perfekt reliabilitet (Lund et al., 2006). Koeffisienten Cronbach`s alfa avdekker hvordan ulike måter å spørre på gir samme svar. Koeffisienten skal ha en verdi mellom 0.7-0.9 for at man kan konkludere med god reliabilitet til indeksene (Johannessen et al., 2010). Indeksene i denne undersøkelsen hadde en Cronbach`s alfa fra 0,78 til 0,94 som indikerer at måleinstrumentet hadde en god reliabilitet. En god reliabilitet er en forutsetning for god begrepsvaliditet (Lund et al., 2006). Begrepsvaliditet er ett uttrykk for om vi faktisk måler det teoretisk begrepet vi ønsker å måle. God begrepsvaliditet sikrer spørreskjemaet mot systematiske feil. Det vil si at har man operasjonalisert begrepet godt vil man kunne redusere faren for systematiske feil, altså at indikatorene vi bruker måler begrepet vi vil undersøke (Kleven et al., 2011). Begrepsvaliditet er ikke mulig å estimere gjennom ett enkelt tallmessig uttrykk men må vurderes på bakgrunn av all tilgjengelig informasjon (Kleven et al., 2011; Lund et al., 2006). God kvalitet på måleinstrumentet og høy korrelasjon mellom de teoretiske begrepene kan være et tegn på god begrepsvaliditet. Begrepsvaliditeten kan man vurdere ved hjelp av faktoranalyse.

Indeksene og validiteten i denne undersøkelsen ble gruppert ved hjelp av faktoranalyse. Faktoranalysen ble gjennomført for å undersøke om itemene som skulle danne de ulike målingene grupperte seg som forventet. Hvis faktoranalysen viser at itemene grupperes som forventet indikerer dette en god begrepsvaliditet og det styrker troen på at målingene er valide. Faktoranalysen undersøker hvordan variablene grupper seg og denne grupperingen av variabler indikerer hvilke begrep som måles. Variablene oppgis med et koeffisienttall som er et uttrykk for hvor sterkt de eksisterende variablene korrelerer med den nye variabelen som analysen skaper (komponent, eller faktor). Den nye variabelen representerer begrepet som måles. Et vanlig minstekrav på faktorladningen er at itemene lader 0,40 for den aktuelle faktoren (Ringdal, 2018). Lader en variabel for to faktorer vil det si at det ikke er en god variabel å bruke for å beskrive begrepet.

I min undersøkelse er det foretatt faktoranalyse på relevante items som er valgt ut på bakgrunn av kontrollverdi-teorien til Pekrun et al. (2010) og selvbestemmelsesteorien til Ryan and Deci (2000) i forhold til kjedsomhet og læringsmiljø. Resultatene fra faktoranalysen blir presentert i forbindelse med de enkelte skalaer, i avsnitt 3.5.2-3.5.3.

I faktoranalysene i denne undersøkelsen vises verdier som lader over 0.3 på en eller flere faktorer. Det ble benyttet oblimin rotasjon i faktoranalysene og eigenvaluen var på over 1 for alle indeksene. Kriterier for å inkludere et item inn i en skala er at itemet må lade med verdi over 0.4 (Ringdal, 2018). Et annet kriterium for å danne skalaer er at itemene ikke bør lade for høyt på flere komponenter, anbefalt øvre grense er en ladning på 0.3 på andre komponenter enn hovedkomponenten. Dette er ingen absolutt grense (Pallant, 2013). Det er viktig at itemene som er tenkt å måle de ulike begrepene faktisk lader høyest på faktorene som representerer begrepene.

3.5.2 Måleinstrument for uavhengige variabler

I den teoretiske modellen har jeg satt opp variablene autonomi, tilhørighet og kompetanse som uavhengige variabler relatert til læringsmiljø. De uavhengige variablene er hentet fra selvbestemmelsesteorien til Deci and Ryan (1980) og er brukt for å kunne forklare emosjonen kjedsomhet relatert til kontrollverdi-teorien til Pekrun (2006). De ulike variablene i modellen ble koblet til indekser som er brukt i spørreskjemaet til «Se Videre». Variabelen *autonomi* ble relatert til indeksene «medvirkning» og «egeninvolvering» i spørreskjemaet til «Se Videre». I forhold til variabelen *tilhørighet* ble indeksen «Emosjonell støtte fra lærer» knyttet til denne variabelen. *Kompetansevariabelen* er relatert til indeksen «faglig støtte». Tabell 1 viser faktoranalysen av de uavhengige variablene som måler læringsmiljø.

Tabell 2. Faktoranalyse av variabler som måler læringsmiljø

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Emosjonell støtte fra lærer				
Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg	0,95			
Jeg føler at lærerne setter pris på meg	0,91			
Jeg føler at lærerne mine har tro på meg	0,87			
Jeg kan stole på lærerne mine	0,79			
Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer	0,70			
Egeninvolvering				
Lærerne hjelper meg med hvordan jeg kan vurdere mitt eget arbeid		-0,91		
Lærerne legger opp til at vi skal være med å vurdere vårt eget skolearbeid		-0,86		
Lærerne oppmuntrer meg til å reflektere over min egen læringsprosess, og hvordan jeg kan forbedre meg		-0,85		
Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget		-0,81		
Medvirkning				
Jeg får være med å bestemme hvordan jeg skal arbeide med oppgaver på skolen			-0,93	
Jeg får være med å bestemme hvilke oppgaver jeg skal arbeide med			-0,92	
Jeg føler at jeg har innflytelse/innvirkning på arbeidssituasjonen min på skolen			-0,76	
Faglig støtte				
Lærerne mine forsøker virkelig å svare på de faglige spørsmålene mine				0,86
Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner				0,85
Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår				0,85
Hvis jeg trenger ekstra hjelp med fagene, vil lærerne mine gi meg det				0,69

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

I den første faktoranalysen (tabell 2) ser man på variabler i læringsmiljøet. Itemene ble plukket ut på bakgrunn i begrepene kompetanse, autonomi og tilhørighet fra selvbestemmelsesteorien til Ryan and Deci (2000). Fra tabell 2 ser man at alle itemene lader høyt og at ingen av itemene overlapper hverandre. Dette er som forventet på bakgrunn av spørsmålenes utforming.

3.5.2.1 Opplevelse av lærers autonomistøtte

Opplevelse av lærers autonomi støtte ble målt ved hjelp av to indekser; medvirkning og egen involvering.

Medvirkning

Skalaen er hentet fra Bru et al. (2010) og har navnet «autonomy support». I «Se videre»

(Læringsmiljøseneteret, 2017) dataene heter indeksen innflytelse/autonomistøtte og hadde i utgangspunktet fem items. På grunn av for stor overlapp med indeksen «emosjonell støtte» er det bare tre items som blir brukt i dataene; «Jeg får være med å bestemme hvordan jeg skal arbeide med oppgaver på skolen», «Jeg får være med å bestemme hvilke oppgaver jeg skal arbeide med» og «Jeg føler at jeg har innflytelse/innvirkning på arbeidssituasjonen min på skolen». I skalaen var det seks svaralternativer fra 1-6, helt uenig, ganske uenig, litt uenig, litt enig, ganske enig og helt enig. Det var god indre konsistens på indeksen med en Cronbach`s alfa på 0,87. I faktoranalysen ble itemene i denne skalaen identifisert som en egen faktor, og dette støtter at «medvirkning» lar seg skille fra de andre uavhengige variablene.

Egen involvering

Skalaen er bearbeidet med utgangspunkt i items fra elevundersøkelsen. Det ble gjennomført en pilot i «Se Videre» prosjektet, hvor det ble snakket med elever i etterkant om hvordan de forsto spørsmålene. Skalaen er videre utarbeidet av forskeren i «Se videre» (upublisert data). Det er fire items i denne skalaen; «Lærerne hjelper meg med hvordan jeg kan vurdere mitt eget arbeid», «Lærerne legger opp til at vi skal være med å vurdere vårt eget skolearbeid», «Lærerne oppmuntrer meg til å reflektere over min egen læringsprosess, og hvordan jeg kan forbedre meg», «Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget». Det var seks svaralternativer i skalaen fra 1-6, helt uenig, ganske uenig, litt uenig, litt enig, ganske enig og helt enig. Den indre konsistens på indeksen var høy med 0,90 i Cronbach`s alfa. I faktoranalysen ble itemene i denne skalaen identifisert som en egen faktor, og dette støtter at «egeninvolvering» lar seg skille fra de andre uavhengige variablene.

3.5.2.2 Lærers støtte til tilhørighet

Emosjonell støtte fra lærer

Lærers støtte til tilhørighet ble målt ved hjelp av en skala hentet fra Havik (2015) og kalt «emosjonell støtte fra lærer». Skalaen består av fem items; «Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg», «Jeg føler at lærerne setter pris på meg», «Jeg føler at lærerne mine har tro på meg», «Jeg kan stole på lærerne mine» og «Lærerne mine vil alltid hjelpe meg dersom jeg har problemer». I skalaen var det seks svaralternativer fra 1-6, helt uenig, ganske uenig, litt uenig, litt enig, ganske enig og helt enig. Det var høy indre konsistens på indeksen med en Cronbach`s alfa på 0,94. I faktoranalysen ble itemene i denne skalaen identifisert som en egen faktor, og dette støtter at «emosjonell støtte» lar seg skille fra de andre uavhengige variablene.

3.5.2.3 Opplevelse av lærers kompetansestøtte

Faglig støtte

Kompetanse støtte ble målt ved hjelp av en skalaen basert på indeksen «lærer støtte» som ble hentet fra Frostad, Pijl, and Mjaavatn (2015). Skalaen ble videre bearbeidet i «Se Videre» prosjektet for å få en mer rendyrket «faglig støtte» indeks som er separert fra «emosjonell støtte» indeksen. Skalaen består av fire items. «Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner», «Lærerne mine prøver virkelig å svare på de faglige spørsmålene jeg har», «Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår», «Hvis jeg trenger ekstra hjelp med fagene, vil lærerne mine gi meg det», «Lærerne mine «pusher» meg til å arbeide hardere med fagene». Skåringsbredden på itemene var 1-6, helt uenig, ganske uenig, litt uenig, litt enig, ganske enig og helt enig. Den indre konsistensen var høy med en Cronbach`s alfa på 0,89. I faktoranalysen ble itemene i denne skalaen identifisert som en egen faktor, og dette støtter at «faglig støtte» lar seg skille fra de andre uavhengige variablene.

3.5.3 Måleinstrument for mellomliggende og avhengig variabel

Den andre faktoranalysen (tabell 3) undersøker de mellomliggende variablene som ser på kontroll og verdi hentet fra kontrollverdi teorien til Pekrun (2006) og den avhengige variabelen kjedsomhet. For å dekke kontrollbegrepet er indeksen «akademisk selvoppfatning» brukt, og på verdibegrepet var indeksen «opplevd mening» brukt. Tabell 3 viser faktoranalysen for variablene av kontroll, verdi og kjedsomhet.

Tabell 3. *Faktoranalyse av variabler som måler kontroll, verdi og kjedsomhet*

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Kjedsomhet			
Når jeg gjør skolearbeid, begynner tankene mine fort å vandre fordi det er så kjedelig	-0,87		
Skolearbeid er kjedelig og ensformig	-0,86		
Skolearbeid er så kjedelig at jeg mister lysten til å lære	-0,86		
Jeg kjeder meg på skolen	-0,81		
Akademisk selvoppfatning			
Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet (R)		0,83	
Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg (R)		0,82	
Jeg lærer lett i alle fag		0,65	0,46
Jeg lærer lett på skolen		0,63	0,51
Opplevelse av mening			
Skolearbeidet er meningsfylt			0,84
Vi lærer mye nyttig på skolen			0,83
Skolearbeidet er interessant			0,71

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Faktoranalysen i tabell 3 viser faktorene kjedsomhet, akademisk selvoppfatning og opplevelse av mening. Itemene her er plukket ut fra den teoretiske bakgrunn fra kontrollverdi-teorien (Pekrun, 2006). Det er en utfordring når det gjelder faktoren «Akademisk selvoppfatning» og «Opplevelse av mening» der to item som skal tilhøre «Akademisk selvoppfatning» også lader ganske høyt på faktoren «Opplevelse av mening». Her ser man at item «Jeg lærer lett i alle fag» og «Jeg lærer lett på skolen» overlapper hverandre på faktor «Akademisk selvoppfatning» og faktor «Opplevelse av mening». Man kan akseptere ett item som del av en faktor dersom itemet lader minst dobbelt så sterkt på en faktor som på en annen faktor (Hinkin, 1998). I dette tilfelle er forskjellen i faktorladningen lavere enn den satte grensen for de to itemene. Faktorladningen for itemet «Jeg lærer lett i alle fag» lader med 0,65 for faktor «Akademisk selvoppfatning» og 0,46 for faktor «Opplevelse av mening». For itemet «Jeg lærer lett på skolen» er faktorladningen 0,63 for faktor «Akademisk selvoppfatning» og 0,51 for faktor «Opplevelse av mening». Overlappingen av itemene på de to ulike faktorene skyldes mest sannsynlig at de to fenomenene, altså det å være flink på skolen og det å oppleve at skolen er meningsfull, kan være begreper som er vanskelig å skille. De to begrepene er til en viss grad innvevd i hverandre. I utgangspunktet skal man forkaste itemene på begge faktorene men jeg velger her å beholde itemene på skalaen for akademisk selvoppfatning på bakgrunn av at skalaen er veletablert fra Skaalvik and Skaalvik (2009) og artikkelen er fagfellevurdert. Det er viktig å være oppmerksom på overlappingen av fenomenene i diskusjonen.

3.5.3.1 Kontroll

Akademisk selvoppfatning

Akademisk selvoppfatning ble målt ved hjelp av en skala hentet fra Skaalvik and Skaalvik (2009), skalaen heter faglig selvoppfatning og består av fire items: «Jeg lærer lett på skolen», «Skolearbeid er ofte vanskelig for meg», «Jeg lærer lett i alle fag» og «Jeg trenger mye hjelp med skolearbeid». I skalaen til selvoppfatning var det seks svaralternativer fra 1-6, helt uenig, ganske uenig, litt uenig, litt enig, ganske enig og helt enig. Indeksen hadde tilfredsstillende indre konsistens med en Cronbach`s alfa på 0,78. I faktoranalysen ble det som nevnt en overlapping av to items på to faktorer. Itemene ble likevel beholdt på denne skalaen og må tas med i betraktning når resultatene skal drøftes.

3.5.3.2 Verdi

Opplevelse av mening

Skalaen til opplevelse av mening er hentet fra Thuen and Bru (2000) og her brukes det tre

items; «Skolearbeidet er meningsfylt», «Vi lærer mye nyttig på skolen» og «Skolearbeidet er interessant». I denne skalaen er det seks svaralternativer, 1-6, med alternativer; helt uenig, ganske uenig, litt uenig, litt enig, ganske enig og helt enig. Den indre konsistensen til indeksen var en Cronbach`s alfa på 0,89 og antyder en høy indre konsistens. I faktoranalysen viste to items på faktor «akademisk selvoppfatning» en for høy ladning på faktoren «opplevelse av mening». Denne overlappingen må kommenteres i drøftingsdelen av oppgaven.

3.5.3.3 Kjedsomhet

Kjedsomhet er den avhengig variabel i denne undersøkelsen og skalaen heter kjedsomhet. Variabelen ble målt gjennom fire item fra skalaen Academic emotions kortversjon [S-AEQ-F](#) (King, 2010). De fire itemene er «Når jeg gjør skolearbeid, begynner tankene mine fort å vandre fordi det er så kjedelig», «Skolearbeid er kjedelig og ensformig», «Skolearbeid er så kjedelig at jeg mister lysten til å lære» og «Jeg kjeder meg på skole». Skalaen har seks verdier fra 1-6 med svarkategoriene helt uenig, ganske uenig, litt uenig, litt enig, ganske enig og helt enig. Indeksen hadde en høy indre konsistens med en Cronbach`s alfa på 0,90 som betyr at itemene korresponderer godt med hverandre og utgjør dermed en solid indeks. I faktoranalysen ble itemene i denne skalaen identifisert som en egen faktor, og dette støtter at «kjedsomhet» lar seg skille fra de andre mellomliggende variablene.

3.5.4 Kontrollvariabler

Når sammenhenger undersøkes mellom en uavhengig variabel og en avhengig variabel representerer kontrollvariabler en tredje variabel som muligens kan påvirke sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabler. Kontrollvariabler er valgt ut basert på at det finnes en antatt sammenheng mellom de uavhengige og avhengige variablene og de tre kontrollvariablene. Vurderingen av variablenes relevans baseres på litteraturgjennomgang. Yrkesfag programområde versus studieforbereende er en av kontrollvariabel i studien siden det antas at elever på yrkesfag og studieforbereende vil kunne påvirke variablene i studien ulikt. Det samme gjelder kontrollvariabelen kjønn som er tatt med på bakgrunn av tidligere studier som gir forventninger om kjønnsforskjeller i emosjonell støtte og eventuelle i noen av de andre variablene. En siste kontrollvariabel er karaktersum fra grunnskolen. Det antas at elever med lav karaktersum versus elever med høy karaktersum vil svare forskjellig på de fleste itemene i studien. Kontrollvariablene blir sjekket med tanke på bivariat korrelasjon og blir deretter lagt inn i regresjonsanalysen for å kontrollere at det ikke er en spuriøs sammenheng mellom de uavhengige og de avhengige variablene.

3.6 Analyse av data

I denne studien er analyseprosessen delt inn i tre faser (Trochim, 2006); klargjøring av data, deskriptiv statistikk og slutningsstatistikk. Alle analysene ble gjennomført i IBM SPSS Statistics 25.0

Klargjøring av data

Fra «Se Videre» fikk jeg data ferdig plottet i statistikkprogrammet SPSS. Det ble gjennomført faktoranalyser på alle skalaer, og indekser ble valgt. Reliabiliteten ble målt på alle indeksene gjennom Cronbach`s alfa.

Deskriptiv statistikk

Beskrivelse av data (deskriptiv statistikk) bestod av frekvensoversikt med prosentfordeling, beregning av gjennomsnitt og standardavvik. Indeksene ble sjekket for normalfordeling med skewnes og kurtosis. Det blir kommentert i deskriptive tabeller når verdiene på skewness eller kurtosis ikke ligger mellom -1 og 1, som indikerer normalfordelingskurve på indeksen.

Slutningsstatistikk

Som slutningsstatistikk ble det gjennomført bivariate analyser med Person produkt-moment-korrelasjon og multivariat regresjonsanalyse. Den bivariate korrelasjonsanalysen blir brukt for å se på sammenhengen mellom avhengig variabler, uavhengige variabler samt mellom uavhengige variabler og avhengige variabler. Med hjelp av bivariat korrelasjon vil man få en oversikt over mulig relasjoner mellom de ulike fenomener. Person produkt-moment - korrelasjon angir hvor sterk lineær sammenheng det er mellom to variabler og korrelasjonskoeffisienten gir en indikasjon på hvor lineært ett forhold mellom to variabler er. Multipel regresjonsanalyse ble gjennomført for å undersøke sammenhenger mellom en avhengig variabel og flere uavhengige variabler og er basert på korrelasjon. Analysen gir en indikator på hvor godt et sett med variabler predikerer et bestemt resultat og hvilken variabel i settet som best predikerer et resultat og om en bestemt variabel kan predikere et resultat når en tredje variabel blir brukt som kontrollvariabel. På bakgrunn av de multiple regresjonsanalysene ble det satt opp en sti-analyse.

Sikkerheten i slutningene om statistiske sammenhenger

Den statistiske konklusjonsvaliditeten sier noe om sikkerheten til slutningene i sammenhenger og er knyttet til analysen av data (Trochim, 2006). Signifikansnivået (p verdi) er i denne studien satt til 0.05 som blir markert med en stjerne* i tabeller og figurer. To stjerner**

indikerer at signifikansnivået er 0.01. Dette betyr at det er henholdsvis 5 og 1 prosent sjanse for at man trekker en feil slutning ved å stole på resultatet om at det er en statistisk sammenheng. Er utvalget stort kan selv små korrelasjonskoeffisienter nå signifikansnivå og man må vurdere om sammenhengene har praktisk relevans (Bjørndal & Hofoss, 2004).

Det er andre parametere som også er viktige når det gjelder sikkerhet i statistiske slutninger som er knyttet til 1) om målenivået på variablene er tilfredsstillende i forhold til de analysene som gjøres og 2) størrelsen på utvalget. I denne studien var målenivået intervallnivå fordi det er vanlig å betrakte ordinalvariabler som intervallnivå når de har fem eller flere svarkategorier (Ringdal, 2018). Utvalget i denne studien er på 1379 respondenter og utgir et stort utvalg som vil kunne sikre valide slutninger.

Presentasjon av beskrivende statistikk og slutningsstatistikk blir presentert under resultater.

3.7 Etikk

Siden dette prosjektet er koblet til et allerede eksisterende forskningsprosjekt (Se videre (Læringsmiljøsenderet, 2017)) var forskningen allerede meldt til Norsk Samfunnsfaglig datatjeneste (NSD). All datainnsamling og behandling av dataene ble gjennomført av forskeren på forskningsprosjektet Se videre.

Vitenskapelig redelig står sentralt i forskningsetikken (NESH, 2014) og det ble bestrebet å være nøyaktig og åpen i både teori og empiri i dette forskningsprosjektet.

4 Resultater

4.1 Deskriptiv statistikk

I dette avsnittet presenteres resultatene til studiens variabler som deskriptiv statistikk. Det var 1379 elever i videregående skole, og respondentene kom fra både yrkesfaglig studieprogram og studiespesialisering.

Kjedsomhet

Tabell 4 og 5 viser elevresponsen på den avhengige variabelen kjedsomhet. Denne variabelen inneholder fire spørsmål angående tema kjedsomhet som at «skolearbeid er kjedelig» og at «jeg kjeder meg på skolen». I tabell 4 vises antall respondenter, gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis for elevers respons på kjedsomhet.

Tabell 4. Deskriptiv statistikk fra elevers rapporter om kjedsomhet

	N	M	SD	Skewness	Kurtosis
Kjedsomhet	1379	3,56	1,29	-0,05	-0,71

Skåringsbredde: 1-6

I tabell 5 vises prosentvis fordeling av skårene på indeksen kjedsomhet. Grunnlaget for den prosentvise fordelingen i tabellen ble laget ved at indeksskårene ble delt i seks kategorier basert på seks like intervaller av skåringsbredden til variabelen kjedsomhet. Dette ble gjort for å illustrere hvordan svarene fordeler seg.

Tabell 5. Deskriptiv statistikk for variabelen Kjedsomhet (n=1379)

	Helt uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Helt enig
Kjedsomhet	11,6%	13,6%	26,2%	20,4%	16,3%	12%

Skåringsbredde: 1-6

Tabell 5 viser at 28,3 prosent av respondentene er ganske enig eller helt enig i at de er plaget av kjedsomhet i skolesammenheng.

Akademisk selvoppfatning og Opplevelse av mening

Tabell 6 og 7 viser svarene til elevene på de mellomliggende variablene akademisk selvoppfatning og opplevelse av mening. Akademisk selvoppfatning inneholder fire påstander/spørsmål og opplevelse av mening inneholder tre påstander/spørsmål. I tabell 6 vises antall respondenter, gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis for elevens respons på akademisk selvoppfatning og opplevelse av mening.

Tabell 6. *Deskriptiv statistikk fra elevens rapporter om akademisk selvoppfatning og opplevelse av mening*

	N	M	SD	skewness	kurtosis
Opplevelse av mening	1379	4,04	1,21	-0,53	-0,06
Akademisk selvoppfatning	1379	3,70	1,03	-0,15	-0,05

Skåringsbredde: 1-6

I tabell 7 vises prosentvis fordeling av skårene på de mellomliggende variablene og indeksene deres, akademisk selvbylde og opplevelse av mening. Grunnlaget for den prosentvise fordelingen i tabellen ble laget ved at indeksskårene ble delt i seks kategorier basert på seks like intervaller av skåringsbredden til variablene. Dette ble gjort for å illustrere hvordan svarene fordeler seg.

Tabell 7. *Deskriptiv Statistikk for variabelen Akademisk selvoppfatning og Opplevelse av mening (n = 1379)*

	Helt uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Helt enig
Akademisk selvbylde	4,6 %	8,1 %	36,5 %	24,6 %	17,2 %	8,9 %
Opplevelse av mening	5,7 %	9 %	14,6 %	32,7 %	21,8 %	16,2 %

Skåringsbredde: 1-6

Tabell 7 viser at 26,1 prosent og 38 prosent av respondentene er ganske enig eller helt enig i at de har respektivt godt akademisk selvbylde og har en opplevelse av mening i skolesammenheng.

Emosjonell støtte, Faglig støtte, Medvirkning, Egeninvolvering, Støtte fra medelever og Ensomhet

Tabell 8 viser svarene til elevene på de uavhengige variablene knyttet til læringsmiljø. I tabellen vises antall respondenter, gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis for elevers respons på de ulike uavhengige variablene.

Tabell 8. *Deskriptiv statistikk fra variablene emosjonell støtte, faglig støtte, medvirkning egen involvering*

	N	M	SD	Skewness	Kurtosis
Emosjonell støtte	1379	4,51	1,12	-0,74	0,41
Faglig støtte	1379	4,58	1,00	-0,73	0,51
Medvirkning	1379	3,72	1,15	-0,25	-0,18
Egen involvering	1379	3,71	1,10	-0,11	-0,19

Skåringsbredde: 1-6

4.2 Analyse av sammenhenger

For å analysere sammenhenger mellom ulike variabler ble det gjennomført bivariat analyser og sti-analyse.

4.2.1 Bivariat analyse

Tabell 9 viser resultatet av de bivarierte korrelasjonene mellom variablene i studien. Det ble benyttet Persons produkt-moment-korrelasjon for å utføre analysen. Korrelasjonsmatrisen viser koeffisienter som indikerer styrken på den lineære sammenhengen mellom variablene (Lund et al., 2006). Styrken på korrelasjonen blir forklart ved hjelp av Cohens (1988) som forklarer at korrelasjonskoeffisienter fra 0,10 til 0,29 karakteriseres som svake , fra 0,30 til 0,49 som moderate , og fra 0,50 til 1 som sterke.

Kjedsomhet viste en særlig sterk, bivariat, negativ korrelasjon med opplevelsen av mening med skolearbeid. Akademisk selvoppfatning ga en mer moderat korrelasjon med kjedsomhet. Alle læringsmiljøvariablene viste signifikante korrelasjoner med kjedsomhet, og variablene emosjonell støtte, egeninvolvering og medvirkning viste moderate korrelasjoner med kjedsomhet. Korrelasjonen mellom kjedsomhet og faglig støtte viste svake sammenhenger.

Den mellomliggende variabelen opplevelse av mening korrelerte sterkt med to av de uavhengige variabler, emosjonell støtte og egeninvolvering. I tillegg korrelerte medvirkning og faglig støtte moderat til opplevelse av mening. Alle de uavhengige læringsmiljøvariablene viste signifikante korrelasjoner med opplevelse av mening.

Den andre mellomliggende variabelen, akademisk selvoppfatning, viste svake signifikante korrelasjoner til alle de uavhengige variablene.

Korrelasjonen mellom de mellomliggende variablene, akademisk selvoppfatning og opplevelse av mening, viste moderate signifikant korrelasjon.

Av uavhengige variabler er det spesielt emosjonell støtte som viste sterk korrelasjon med flere andre uavhengige variabler; egeninvolvering, medvirkning og faglig støtte. Medvirkning viste også sterk korrelasjon med faglig støtte. Den sterke bivariate korrelasjonen mellom de uavhengige variablene kan få betydning for tolkningen av de multiple regresjonsanalysene.

Kontrollvariabelen studieretning, kjønn og karaktersum fra ungdomsskolen viste svake sammenhenger med kjedsomhet, opplevelse av mening og akademisk selvoppfatning.

Tabell 9. Korrelasjonsmatrise (pearsons *r*) av kontrollvariabler og uavhengige og avhengige variabler i studien (*n*= 1379)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Yrkesfag/studieforberedende ¹									
2. Kjønn ²	,21**								
3. Karaktersum fra grunnskolen ³	,53**	,26**							
4. Emosjonell støtte fra lærer	-,09**	-,06*	,06*						
5. Egeninvolvering	-,16**	-,05	-,08**	,57**					
6. Medvirkning	-,06*	,012	,05	,58**	,58**				
7. Faglig støtte	-,02	-,04	,07*	,69**	,54**	,51**			
8. Akademisk selvoppfatning	,06*	-,08**	,26**	,28**	,21**	,24**	,28**		
9. Opplevelse av mening	-,16**	-,02	,02	,53**	,50**	,49**	,45**	,31**	
10. Kjedsomhet	,08**	,06*	-,00	-,38**	-,38**	-,39**	-,30**	-,30**	-,60**

p*<0,05 *p*<0,01

¹ Yrkesfag ble kodet med 1 og studieforberedende ble kodet med 2. Det innebærer at en positiv korrelasjonskoeffisient antyder en positiv sammenheng for studieforberedende program og en negativ korrelasjonskoeffisient antyder en positiv relasjon for yrkesforberedende

² Kjønn ble kodet med gutt=1 og jente=2. Det innebærer at en positiv korrelasjonskoeffisient antyder en positiv sammenheng for jentene, og en negativ korrelasjonskoeffisient antyder en positiv sammenheng for guttene.

³ *n*= 1323

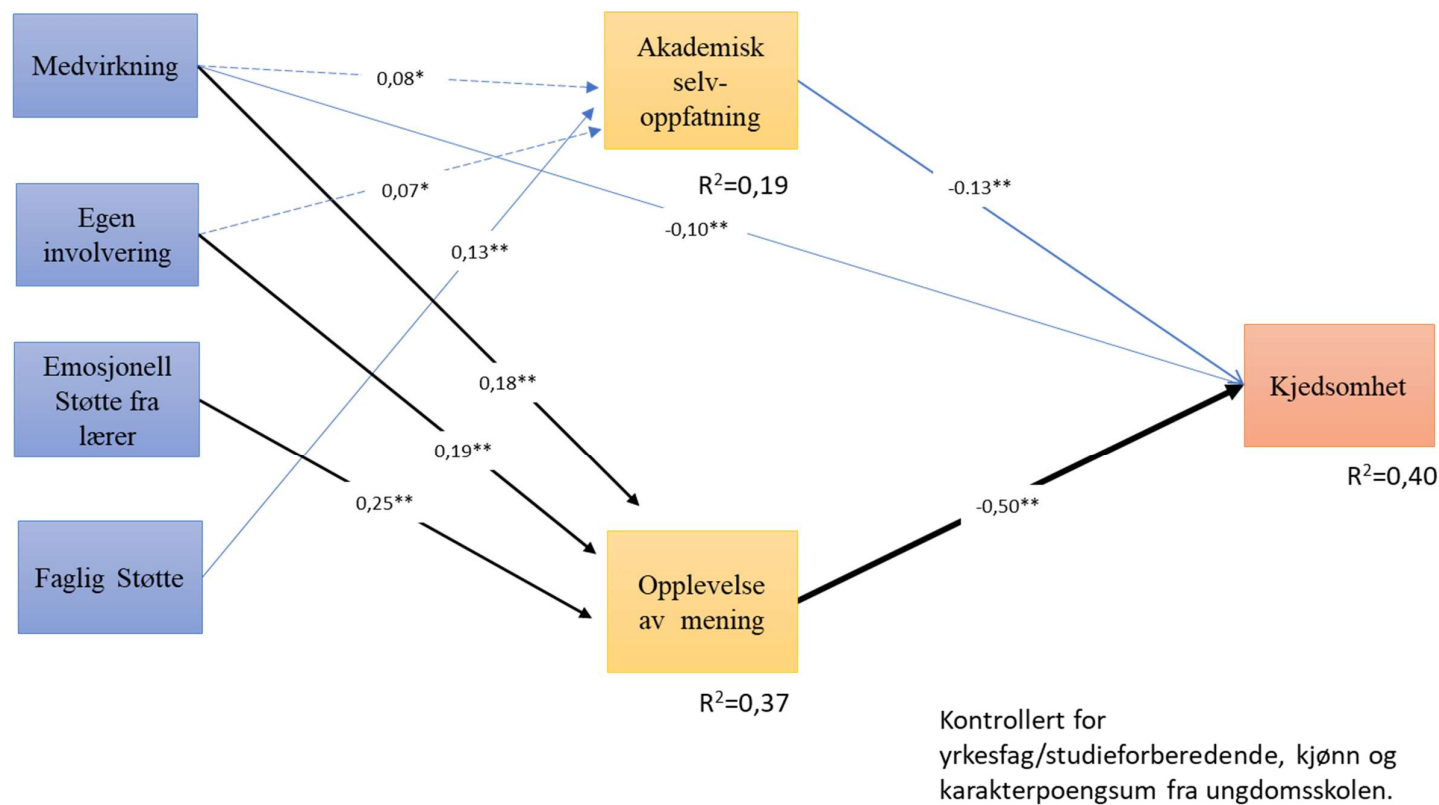
4.2.2 Sti-analyse

Sti-analyse ble gjennomført med en serie av multiple regresjonsanalyser. Det ble gjennomført tre multiple regresjonsanalyser for å kunne analysere en sti-modell: 1) en med «kjedsomhet» som avhengig variabel og alle de andre variablene som uavhengige- eller kontrollvariabler, 2) en med «akademisk selvoppfatning» og alle variabler til venstre i modellen i tillegg til kontrollvariablene som uavhengige variabler og 3) en tilsvarende analyse med «opplevelse av mening» som avhengig variabel. Figur 3 presenterer sti-modellen med oversikt over resultatene av regresjonsanalysene som ble gjennomført. Standardisert koeffisienten for multivariate assosiasjoner (beta) er oppgitt.

De multivariate analysene indikerte hvordan variablene henger sammen med hverandre når effekten av andre variabler ble kontrollert for. På bakgrunn av problemstillingen om at læringsmiljøet via kontroll- og verdidimensjonen har betydning for elever som kjeder seg på skolen ble sti-modellen (figur 3) satt opp i 4 nivåer (jmfør teori-modellen i figur 2): Læringsmiljøvariablene ble satt opp lengst til venstre som uavhengige variabler (nivå 1), nivå 2 var kontrollvariablen, neste nivå var verdivariablen (nivå 3) og til slutt variabelen om kjedsomhet (nivå 4). Kontrollvariablene yrkesfag/studiespesialisering, kjønn og karaktersum fra grunnskolen ble ikke inkludert i modellen men ble inkludert i den multivariate analysen på bakgrunn av forklarte forventninger av kontrollvariablene.

Det er bare signifikante korrelasjonsverdier som er skrevet inn i figur 3. Beta-verdien er et uttrykk for det unike bidrag som den enkelte uavhengige variabel bidrar inn i å forklare den avhengige variabelen. I tillegg viser figuren kvadrert R. Den multiple korrelasjonskoeffisienten R er et uttrykk for hvor høy den totale korrelasjonen til de uavhengige variablene er. Altså den samlede korrelasjonen fra de uavhengige variablene. Når man kvadrerer R er det lettere å tolke tallene. Kvadrert R sier noe om forklarte varians.

Figur 4. Stimodell over variablene i studien. Koblingene som er signifikante er tegnet inn med en pil og standardiserte signifikante regresjonskoeffisienter er skrevet på. Koblinger med koeffisienter sterkere enn 0,18 er uthevet med sort. Koblinger som er signifikante på 0,05 nivå er markert med stiptet linje. Forklart varians (R^2) står med uthevet skrift under de mellomliggende og den avhengige variabelen.



* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Regresjonsanalyse med den mellomliggende variabelen «akademisk selvoppfatning» som avhengig variabel viste første «sti». Resultatene i denne analysen viste sammenhengen for ulike aspekter med læringsmiljøet og med akademisk selvoppfatning. Kontrollverdien karaktersum fra grunnskolen viste moderat signifikant korrelasjon med akademisk selvoppfatning noe som muligens kan forklares med at elever med høyere karaktersum fra grunnskolen opplever en høyere akademisk selvoppfatning. De to andre kontrollvariablene viste liten sammenheng med akademisk selvoppfatning. Det er variablene egeninvolvering, medvirkning og faglig støtte som viste signifikante svake beta verdier. Den forklarte variansen for alle de uavhengige variablene var her 0,19 som betyr at 19 % av årsaksforklaringen til akademisk selvoppfatning kan forklares med dette settet med uavhengige variabler.

Den neste «stien» som ble målt var regresjonsanalysen med den mellomliggende variabelen «opplevelse av mening» som avhengig variabel. Resultatene fra denne analysen viste sammenhengen for ulike aspekter med læringsmiljøet og opplevelse av mening med skolearbeid. Her så man at kontrollvariablene ikke viste store sammenhenger med variabelen opplevelse av mening. Av de uavhengige variablene var det «emosjonell støtte»-variabelen som bidro mest for å forklare opplevelse av mening. Emosjonell støtte, egeninvolvering og medvirkning var de uavhengige variablene som hadde signifikante beta verdier. I denne multiple regresjonsanalysen er forklart varians 0,37 som betyr at 37% av årsaksforklaringen til den avhengige variabelen, opplevelse av mening, kan forklares med de uavhengige variablene i analysen.

Siste «stien» i regresjonsanalysen viste den avhengige variabelen «kjedsomhet» med både uavhengige og mellomliggende variabler i læringsmiljøet. Analysen viste korreleringer og sammenhenger mellom de ulike variablene og kjedsomhet. Kontrollvariablene viste lave beta korrelasjoner med kjedsomhet. Variablene medvirkning, akademisk selvoppfatning og opplevelse av mening viste signifikante negative korrelasjoner med kjedsomhet. Her var det spesielt variabelen opplevelse av mening som viste sterk negativ korrelering med kjedsomhet med en beta verdi på -0,50. Denne analysen har en forklart varians på 0,40 som betyr at 40% av årsaksforklaringen til kjedsomhet kan relateres til de uavhengige variablene og de mellomliggende variabler i denne analysen.

5 Drøfting

Jeg skal drøfte resultatene fra undersøkelsen i lys av teori og tidligere forskning. Det er få studier som tidligere har sett på kjedsomhet i norsk videregående skole og de studiene som jeg bruker i diskusjonen blir primært hentet fra grunnskolen og videregående skoler i andre land. Hensikten med studien er å utforske om det er forhold i læringsmiljøet, via opplevd kontroll og verdi, som har en sammenheng med elever som kjeder seg på den videregående skolen. Bakgrunnen for oppgaven er at det er mange elever som oppgir at de kjeder seg på skolen og at denne kjedsomheten potensielt har negative utfall som i verste fall frafall fra opplæringen.

Den overordnede problemstillingen har vært:

Hvordan er sammenhengene mellom elevenes opplevelse av ulike aspekter ved læringsmiljøet og kjedsomhet, og i hvilken grad er sammenhengene mediert via akademisk selvbilde og relevans av skolearbeid?

De tre spesifikke forskningsspørsmål var:

- 1) I hvilken grad kjeder elever seg i videregående skole?
- 2) Hvordan er sammenhengene mellom elevers opplevde relevans av skolearbeidet (verdi) og deres akademiske selvbilde (opplevd kontroll i forhold til læringsarbeid) og kjedsomhet?
- 3) I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd læringsmiljø som støtter autonomi, tilhørighet og kompetanse og kjedsomhet direkte og indirekte via opplevelse av akademisk selvbilde og opplevd relevans av skolearbeidet?

Drøftingen starter med å drøfte de deskriptive funnene for den avhengige variabelen kjedsomhet. Videre vil jeg i drøftingen se på sammenhengen mellom de mellomliggende variablene opplevd kontroll og opplevd mening i relasjon til kjedsomhet. Deretter skal jeg drøfte hvordan sammenhengen mellom ulike faktorer i læringsmiljøet påvirker kjedsomhet direkte eller via de mellomliggende variablene. Det innebærer en diskusjon om læringsmiljøet, og om graden av autonomi, opplevelsen av tilhørighet og kompetanseopplevelsen hos elever, kan vise en sammenheng med både opplevd kontroll og opplevd mening i tillegg til kjedsomhet hos elever i den videregående skole. Videre vil jeg se på pedagogiske implikasjoner med tanke på mine resultater, deretter skal jeg si litt om metodiske forhold og refleksjoner. Avslutningsvis skal jeg presentere tanker for videre forskning.

5.1 Elevenes opplevelse av kjedsomhet i videregående skole

Av de 1379 elevene som svarte på undersøkelsen svarte 28,3 % av elevene at de var helt enig eller ganske enig at de kjedet seg med skolefaglige aktiviteter. Sammenlignet med tall fra ungdatabasen 2018 (NOVA, 2018) ser man at hele 65 % av gutter og 61,4 % av jenter oppgir at de kjeder seg på skolen. Tall fra ungdatabasen 2019 i Rogaland (NOVA, 2019) viser at 66 % av elevene i videregående skole vg1 oppgir at de kjeder seg. Tar jeg med elever fra denne undersøkelsen som oppgir at de er litt enig/ litt uenig i at de kjeder seg blir det totale tallet 74,9 %. Dette indikerer at det er en stor andel av elevene i denne undersøkelsen som kjeder seg på skolen. Denne undersøkelse viste ikke signifikante forskjeller mellom kjønnene.

Ungdata tallene (NOVA, 2018, 2019) viser at det foregår en negativ utvikling med tanke på økningen av andel elever som opplever kjedsomhet i skolen. Med så mange elever som oppgir at de kjeder seg på skolen, og den økende andelen elever som opplever kjedsomhet, er det et viktig poeng å få kunnskap om skolebasert kjedsomhet. Ved å avdekke sammenhenger mellom kjedsomhet og læringsmiljø vil man kunne utvikle kunnskap som kan redusere kjedsomheten i norsk skole.

Det at kjedsomhet er så utbredt i den norske videregående skole gir en del utfordringer til både elever, men også til gjennomføringen av skolegangen og dermed samfunnet. Ifølge forskning er skolebasert kjedsomhet en negativ emosjon som hemmer elevers læringsprosess og måloppnåelse (Pekrun et al., 2010). Elever som opplever kjedsomheten kan ende opp med å ikke bruke ressurser sine, og dermed kan kjedsomhet hindre elever i å oppfylle sine læringspotensialer. Skolebasert kjedsomhet øker risikoen for psykososiale konsekvenser for elevene, for eksempel opplevelsen av negative fremtidsutsikter og depresjon. Elever som opplever liten verdi ved å jobbe med skolearbeid utgjør en risikofaktor for dårligere psykisk helse (Salmela-Aro, 2017). Negative fremtidsutsikter, depresjon og dårlig psykisk helse er alle faktorer som skolepolitikere er spesielt opptatt av. Ved å avdekke kompetanse om kjedsomhet, sammenhenger og hvordan kjedsomhet oppstår vil politikerne kunne adressere utfordringene som er knyttet til kjedsomhet og dermed potensielt redusere negative fremtidsutsikter, depresjon, dårlig psykisk helse og i verste konsekvens frafall fra skolen. Økt kompetanse om sammenhenger ved kjedsomhet og læringsmiljø kan også brukes aktivt i de ulike læringsmiljøene for å redusere elevers opplevelse av kjedsomhet.

Min oppgave viser at variablene for læringsmiljøet og opplevelse av verdi og opplevd kontroll i forhold til skolearbeidet forklarer 40 % av variasjonen til variabelen kjedsomhet. Dette vil jeg drøfte nærmere i de neste avsnitt.

5.2 Opplevelse av kontroll og verdi

En annen hensikt med oppgaven er knyttet til forskningsspørsmål «Hvordan er sammenhengene mellom elevers opplevde relevans av skolearbeidet (verdi) og deres akademiske selvbilde (opplevd kontroll i forhold til læringsarbeidet) og kjedsomhet?» I følge Pekrun (Pekrun, 2006) og kontrollverdi-teorien hans kan emosjoner i skolesammenheng, som kjedsomhet, forklares på bakgrunn av elevers opplevelse av kontroll og verdi i en gitt skolesituasjon. Jeg har i min studie undersøkt hvilken relasjon det er mellom kontroll, verdi og kjedsomhet ved hjelp av ulike faktorer i læringsmiljøet.

5.2.1 Opplevd kontroll av skolearbeid og kjedsomhet

I denne studien bruker jeg kontrollverdi-teorien til Pekrun for å forklare kontrolldimensjonen, hvor kontroll handler om de forventninger eleven har til å mestre skoleoppgavene (Pekrun, 2006). Kontrollvariabelen ble målt med indikatoren «akademisk selvoppfatning». Studien viste at det er cirka halvparten av elevene som opplever kontroll i skolesituasjoner, 50,7 % oppgir at de er litt enig, ganske enig og helt enig at de opplever kontroll i skolesammenhenger (se figur 7).

Elevenes akademiske selvoppfatning gjelder deres tro på at de behersker skolefagene, deres tillit til at de kan lære skolefagene hvis de anstrenger seg og deres forventninger om å mestre oppgavene de blir gitt (Skaalvik & Skaalvik, 2009). For å sikre kontroll hos elevene bør det være et samsvar mellom krav som eleven opplever og kompetanse til den enkelte elev. Man kunne ha forventet at det var en relativt høy negativ sammenheng mellom opplevd kontroll, altså akademiske selvoppfatning, og kjedsomhet på bakgrunn av kontrollverdi-teorien til Pekrun. I tillegg viser tidligere norsk forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2009) at det er en signifikant sammenheng mellom faglig selvoppfatning og motivasjon. På bakgrunn av at kjedsomhet kan tolkes til amotivasjon og ytre regulert motivasjon kan man anta at denne sammenhengen mellom faglig selvoppfatning og motivasjon gjelder kjedsomhet også. Denne sammenhengen vises ikke i stor grad i mine resultater.

I denne studien viste «akademisk selvoppfatning» signifikante sammenhenger med kjedsomhet. Den bivariante sammenhengen er moderat og negativ (se tabell 9), mens den

multivariate sammenhengen var relativt svak og negativ (se tabell 10). Dette innebærer at det fremkom en viss tendens til at elever som oppga kjedsomhet også oppga svakt akademisk selvbilde. Man kan ikke se vekk i fra at dette resultatet er potensielt påvirket av overlappingen mellom de to mellomliggende faktorene som ble avdekket i faktoranalysen (tabell 3). Totalt sett kan man likevel si i denne studien at målet på kontrolldimensjonen forklarer lite av den opplevde kjedsomheten som et stort antall av elever opplever i norsk videregående skole

Ifølge Pekrun er mangel på kontroll eller for lette oppgaver den viktigste forklaringen på emosjonen kjedsomhet (Pekrun et al., 2010). Hvorfor viste ikke dette like tydelig i denne studien? Resultatet med tanke på kontrolldimensjonen kan kanskje forklares med den svake sammenhengen mellom karakterpoeng fra grunnskolen og det akademiske selvbilde som elever oppgir at de har (tabell 9). Når man ser på tallene i denne undersøkelsen kan det tyde på at elever som strever faglig holder tilbake informasjonen om at de strever. Dette kan være med å påvirke sammenhengen mellom kontrolldimensjonen og kjedsomhet. En annen mulig forklaring på den svake sammenhengen mellom karaktersum fra grunnskole og akademisk selvbilde kan avspeile at både skoleflinke og mindre skoleflinke elever kjeder seg.

5.2.2 Opplevd verdi av skolearbeid og kjedsomhet

Verdidimensjonen ble målt med indikatoren «opplevelse av mening» med skolearbeid. I forhold til denne dimensjonen supplerer jeg med verdidimensjonen og forventningsverdi-teorien fra Eccles (2000) i tillegg til kontrollverdi-teorien til Pekrun. Ifølge Pekrun (2006) er verdidimensjonen i teorien knyttet til indre verdi, som i aktiviteter som man setter pris på i seg selv, og ytre verdi, som relateres til nytten. I forventningsverdi-teorien er det spesielt personlig verdi og nytteverdien som er relevant til verdidimensjonen i denne oppgaven.

Verdidimensjonen i denne oppgaven er spesielt knyttet til læringsmiljøet og til relevans i skolesammenheng, altså nytteverdien oppgaven har for den enkelte elev.

Studien viste at 38 % av eleven oppgir at de er ganske enig eller helt enig at de har en opplevelse av mening i skoleaktiviteter. Ifølge Pekrun (2010) kan kontroll og verdi en oppgave har i en skoleaktivitet forklare emosjonen kjedsomhet. Ifølge mine resultater er det verdidimensjonen som gir hovedforklaringen til hvorfor elever opplever kjedsomhet i skolesammenheng. På bakgrunn av dette resultatet og den relativt lave andelen av respondenter i min studie som oppgir at det er ganske enig/helt enig i opplevelse av mening i skoleaktiviteter ligger det noen muligheter i det å utvikle verdien og relevansen i skolesammenheng for dermed å redusere elevers opplevde kjedsomhet.

Verdien som elever opplever i skolearbeid kan kyttes til relevans. Relevans er et begrep som skolepolitikere og regjeringen har hatt økende fokus på, og fra NOU 15:8 (Regjeringen, 2015a) kan man se at relevansfokus i norsk skole har økt. Dokumentet ligger til grunn for de nye læreplanene som er under utarbeidelse. Ifølge NOU 15:8 er fagenes relevans knyttet til gjennomtenkte og begrunnede argumenter for hvorfor et bestemt faginnhold skal være en del av et skolefag. Det er særlig yrkesfaglige programmer hvor relevans trekkes frem, hvor det nevnes viktigheten av å utarbeide læreplaner i fellesfag som er rettet inn mot de ulike utdanningsprogrammene, og som kan virke sammen med programfagene for bedre læring for elevene.

Fra utdanningsdirektoratet (2017) kan man lese at yrkesretting og relevans kan øke elevenes motivasjon for faget, og gi mer helhet og sammenheng. FYR-fellesfag-yrkesfag-relevans er et program som utdanningsdirektoratet har utviklet for videregående yrkesfaglig skoler i landet og skal resultere i økt relevans av fellesfag for yrkesfaglige elever. Dette er et tiltak for blant annet å gi mer mening i opplæringen og dermed hindre frafall av elever i videregående skole. Det å gi mer mening i opplæringen vil kunne øke både den personlige verdien fagene har for den enkelte elev og dermed hindre kjedsomhet, og nytteverdien faget kan gi. Økt nytteverdi kan øke relevansen og dermed hindre kjedsomhet.

NOU 15:8 trekker også frem at det ikke bare er de yrkesfaglige programmer som er viktige med tanke på relevans. Det påpekes at alle elever opplever relevans dersom de kan knytte det de lærer, til det som anses som viktig kunnskap i samfunns- og arbeidslivet, og til det de selv er opptatt av og vurderer som verdifullt for seg selv. Ifølge mine resultater vil dette økte søkelyset på relevans som utdanningspolitiske føringer legger opp til, kunne redusere elever opplevelse av kjedsomhet.

En måte å øke relevans i undervisningen er å bruke tverrfaglige prosjekter som undervisningsmetode. For eksempel i yrkesfaglige studieprogram vil man ved å koble programfag mot fellesfag i et tverrfaglig prosjekt kunne øke relevansen i fellesfaget. Tradisjonelt sett har det kanskje vært vanskelig for mange elever å skjønne hva man skal med kompliserte formler i for eksempel faget matematikk. Et tverrfaglig prosjekt hvor læringsmålene i programfaget blir koblet til læreplanmålene i fellesfaget matematikk vil kunne øke relevansen for elevene som mottar denne type undervisning. Tverrfaglighet er et område som også er blitt satt søkelys på i de nye læreplanene.

Relevansen i undervisningen kan også økes ved at lærer har god struktur på undervisningen. God struktur som at man ved innledning av et nytt læringsoppdrag bør fokusere på nytteverdien av læringen. Nytteverdien av læringsoppdraget bør også repeteres gjennom hele emnet, og til slutt konsolideres ved avslutning av læringsoppdraget. Dette vil kunne øke opplevelsen av relevans for den enkelte elev. I den videregående skole har vi delvis hatt søkelys på nytteverdien av fagene blant annet med prosjekter som FYR. Erfaringen tilsier likevel at fokuset på nytteverdi ikke holdes oppe og at synliggjøringen av nytten i de enkelte læringsoppdragene forblir uførløst. Nytteverdien kan både blir synlig ved hjelp av at lærer forklare aktivitetens relevans for eleven, men det er også viktig at eleven selv utforsker og reflekterer om nytteverdien av aktiviteten.

Verdien i skolesammenheng kan også økes om lærer utvikler god autonomistøtte i undervisningen. I tillegg vil relasjonen mellom elev og lærer kunne øke den personlige verdien for eleven i faget. Se videre drøfting om dette i avsnitt under.

5.3 Ulike aspekter ved læringsmiljøet og kjedsomhet

Undersøkelsen min er også knyttet til forskningsspørsmålet «I hvilken grad er det sammenheng mellom opplevd læringsmiljø som støtter autonomi, tilhørighet og kompetanse og kjedsomhet direkte og indirekte via opplevelse av akademisk selvbylde og opplevd relevans av skolearbeidet?» Tilnærmingen til læringsmiljøet er inspirert av selvbestemmelsesteori (se (Ryan & Deci, 2017)) og jeg benytter de ulike behovene i teorien som utgangspunkt inn i læringsmiljøet, behovet for autonomi, behovet for tilhørighet og behovet for kompetanse, for å forklare kjedsomhet.

5.3.1 Opplevelse av lærers autonomistøtte

Lærere som lar elever få bestemme innhold til en viss grad og gir arbeidsoppgaver som er tilpasset elevens behov, altså gir god autonomistøtte, vil fremme motivasjon hos eleven ved at de får innflytelse og valgmuligheter og selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). I denne undersøkelsen er autonomi målt med indikatorene «medvirkning» og «egen involvering».

Resultatene mine viste en svak, signifikant sammenheng mellom autonomistøtte og akademiske selvoppfatning (se tabell 10). Dette betyr at elever som opplever innflytelse og medbestemmelse i undervisningen ikke nødvendigvis har høy akademisk selvoppfatning. Akademisk selvoppfatning kan relateres til det å mestre læringsoppgaven. Autonomi synes imidlertid å kunne stimulere motivasjonen, og dermed redusere kjedsomhet, og innstasen via

opplevelse av mening (dette blir omtalt nedenfor). Innsats vil sannsynligvis gi mestringsopplevelser og det er derfor mulig at autonomi på sikt vil kunne lede til bedre akademisk selvoppfatning. Det vil imidlertid kreve en longitudinell studie for å fange opp dette.

Som forventet viste resultatene at autonomistøtte hos lærer har en relativt sterk positiv sammenheng med opplevelse av mening med skolearbeid. Både indikatoren «medvirkning» og «egen involvering» hadde en sterk bivariat (se tabell 9) og en multivariat (se tabell 11) korrelasjon med «opplevelse av mening», og det tyder på en sterk sammenheng mellom indikatorene og variabelen «opplevelse av mening» (verdi). Autonomivariabelen er den uavhengige variabelen som best forklarer variansen til variabelen kjedsomhet, både direkte og indirekte via opplevelse av mening. Det betyr at ifølge mine resultater bør det fokuseres mer på autonomistøtte for å redusere kjedsomhet hos elever.

Medvirkning i skolen dreier seg ikke bare om direkte medbestemmelse, men også om at lærer verdsetter elevene ved å ta hensyn til og respektere interesser og behov de har. Ifølge Nordahl (2001) har elever nesten ingen reell medvirkning på pedagogiske aktiviteter i norsk skole. Dette er tall fra både grunnskole og videregående skole og viser at elever i norsk skole opplever at de har liten medbestemmelsesrett og at deres verdier og interesser blir dårlig ivaretatt. I stor grad velger lærere den undervisningsformen som gir dem kontroll og innflytelse og dermed opprettholder de sin egen hegemoni. Elevundersøkelsen 2017 (Wendelborg, Røe, & Buland, 2018) viser at medvirkning i norsk skole fortsatt er relativt lav, dette selv om annen forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2018) viser at medvirkning og medbestemmelse er positivt for motivasjonen. Den lave medvirkningen i norsk skole kan ifølge Skaalvik and Skaalvik (2013) skyldes at det er mer ekstern styring i skolens arbeidsformer, og at skolen tydelig er påvirket av en målstruktur med økt testing og resultater på høyere trinn. Dette kan føre til at elevers opplevde innflytelse på både vurderingsformer og medvirkning blir mindre etter hvert som de blir eldre.

Autonomistøtten til elever blir mindre jo eldre elevene blir og denne opplevde reduksjonen i autonomistøtte skyldes heller modningsutvikling hos elevene enn reduksjon i medbestemmelse (Bru et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ifølge stage-environment fit teorien (Eccles & Midgley, 1989) som sier at når behovene til elever endres, for eksempel med alder, bør mulighetene i læringsmiljøet endres tilsvarende for å sikre et positivt utfall av motivasjon. Jo eldre elevene er, jo viktigere er medbestemmelse for å sikre god motivasjon

for skolearbeidet. Lærere som arbeider med å utvikle medbestemmelse til elever vil få elever som tar større eierskap til både egen læring og den kollektive læringen. Autonomistøtte kan resultere i elever som er mer indre motivert. Ansvaret for at den enkelte elev oppnår læring kan dermed oppleves som et delt ansvar mellom elev og lærer. I motsatt fall blir det når elever ikke opplever medbestemmelse og ansvaret for læringen blir, av elev, i større grad lagt på lærer. Motivasjonen blir her mer ytre regulert. Ifølge resultatene i denne undersøkelsen vil elever som får mer medbestemmelse oppleve mindre kjedsomhet.

Etter min erfaring er læringsmiljøet i den videregående skole i høy grad preget av ansvar for egen læring og i mindre grad av støtte fra lærer. Ifølge forskning (Meland, 2011) på en norsk videregående skole er ansvaret for egen læring utfordrende for de fleste elever. De fleste elevene klarer ikke å lære gjennom selvregulerende prosesser og resultatene fra forskningen viser at det er lærere som våger å stille krav, som har forventninger og en autonomistøttende læringsstil som fremmer elevens læring og utvikling best. Resultatene i denne studien indikerer at det er viktig å utvikle autonomistøtte i den videregående skole for å gi elevene en opplevd mening med skolearbeidet og dermed redusere kjedsomhet.

I fagfornyelsen er demokrati og medvirkning tatt inn som et overordnet verdigrunnlag (Gamlem & Rogne, 2018). Det er her snakk om medvirkning både i det daglige arbeidet med fagene og gjennom strukturer. Når medvirkning blir prioritert i læreplanene på en tydelig måte kan man håpe på et økt fokus både hos den enkelte lærer, og systematisk på skolenivå. Selv om de nye læreplanene har økt søkelys på medvirkning, er det også samtidig et ønske fra politisk hold med høy målstyring og økt testing av elever. Dette kan resultere i at elever opplever mindre medvirkning i skolen fordi skolens arbeidsformer blir mer eksternt styrt, med en tydeligere påvirkning av målstruktur med økt testing og fokus på resultater (Skaalvik and Skaalvik (2013).

Utarbeidelsen av nye læreplaner i fagfornyelsen er i full gang, og i 2020 skal de første elevene ha opplæringen sin i forhold til nye læreplaner. Utarbeidelsen har pågått i flere år og flere viktige aktører har vært involvert for å sikre gode perspektiver for å få optimal opplæring ved hjelp av de nye læreplanene. Det kan virke som en forglemmelse, og kan resultere i at kanskje det viktigste perspektivet ikke blir hørt, når myndighetene ikke har involvert elevene selv i høringsrundene for de nye læreplanene. Med tanke på mine resultater hvor autonomi via opplevelse av mening påvirker kjedsomhet burde kanskje elevinvolvering vært prioritert i utarbeidelsen av de nye læreplanene.

5.3.2 Lærers støtte for tilhørighet-opplevd relasjon til lærer

Tilhørighet er en annen variable knyttet til læringsmiljøet og Federici og Skaalvik (2013) viser at det er en sammenheng mellom følelsen av tilhørighet og opplevelsen av emosjonell støtte fra lærer. En elev som opplever emosjonell støtte fra lærer vil i større grad føle tilhørighet til læringsmiljøet i klassen. Tilhørighet blir i min studie målt med indikatoren «emosjonell støtte» fra lærer. Pianta (2012) beskriver emosjonell støtte som positivt klima, perspektiv taking og sensitivitet i kommunikasjon

Emosjonell støtte viste i denne studien relativt sterk sammenheng med opplevelse av mening (se tabell 11). Det betyr at i denne studie svarte elever at det er en tydelig og klar sammenheng mellom den emosjonelle støtte elevene opplever og opplevelse av mening elevene opplever i skolesituasjoner. Emosjonell støtte fra lærer er *den* enkeltfaktoren som, via opplevelse av mening, forklarer kjedsomhet best (se tabell 11).

Kjedsomhet kan relateres til Deci og Ryan sin amotivasjon (Deci & Ryan, 1985). Skaalvik and Skaalvik (2009) fant at forholdet elevene hadde til sine lærere var klart relatert til elevenes motivasjon for skolearbeidet. Resultatet fra denne undersøkelsen, om at emosjonell støtte fra lærer er en god prediktor for tilstanden amotivasjon, altså kjedsomhet, støtter funnene til Skaalvik and Skaalvik (2009).

Elever opplever med økende alder et mindre godt forhold til lærer (Bru et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Resultatene i denne studien tyder på at dette forholdet er noe som bør arbeides systematisk med for å hindre at elever opplever kjedsomhet.

I undersøkelsen viste emosjonell støtte svak bivariat signifikant sammenheng med kontrollvariabelen yrkesfaglig studieprogram (tabell 9). I den videregående skole er det faglig fokus høyt og den emosjonelle støtte kanskje ikke like mye i fokus. I den yrkesfaglige delen av den videregående skolen oppleves det kanskje mer emosjonell støtte enn i studieforberedende videregående skole. Dette kan forklares med at det er praktisk arbeid på yrkesfaglig videregående skole og at lærer kommer tettere på elevene av den grunn. I tillegg er det færre elever per klasse på yrkesfag og dette kan også være med på å påvirke den emosjonelle støtte som lærer gir til den enkelte elev. Mulighetene ligger blant annet i ressurser som er tilgjengelig per elev. Samtidig er det viktig å erkjenne at potensialet for å utnytte disse mulighetene som man har i den yrkesfaglige delen av videregående skole ikke er tatt ut.

En annen faktor som kan være med å påvirke relasjonen mellom elev og lærer i den videregående skolen er læreren sin faglig bakgrunn. Lærere med erfaring utenfor skoleverket vil kanskje lettere kunne trekke inn relevansen til de ulike læringsoppdragene som blir gjennomført og deretter knyttet dette til faget som det blir undervist i. Undervisningen blir dermed mer relevant og gir mer verdi til elevene. Lærere på yrkesfaglig videregående skole har oftere bakgrunn utenfor skoleverket enn lærere på studiespesialiserende skoler, og elevene vil derfor lettere kunne identifisere seg med faglærer på yrkesfaglige studieprogram. Dette vil kunne sikre en god relasjon mellom elev og lærer og dermed hindre kjedsomhet for elever i skolen. For de elevene som står i fare for lav motivasjon og kjedsomhet med potensielt negative konsekvenser vil derfor kanskje yrkesfaglige studieprogram være ett rett valg for å sikre skolegangen. Nære og positive relasjoner til lærer er særlig viktig for elever som strever med sin faglige motivasjon.

Gode relasjoner kan bidra til at elever identifiserer seg med lærer, og at det som lærer fremstiller oppleves som viktig. En god relasjon med lærer kan øke den personlige verdien for eleven i faget. Dette igjen kan øke verdien av en oppgave og medføre at læreren får høy grad av positiv påvirkning på elever. Videre kan dette vise igjen i at eleven føler eierskap og motivasjon i fagene på grunn av denne relasjonen og identifisering til en spesifikk lærer. Tradisjonelt sett har lærere brukt og bruker ytre kontroll i undervisningssituasjoner, og en slik måte å drive klasserommet på kan undergrave relasjonen mellom lærer og elev (Niemic & Ryan, 2009).

Resultatene i denne undersøkelsen viste at etter man har kontrollert for yrkesfag/studieforberedende program er det en signifikant sammenheng mellom emosjonell støtte via opplevelse av mening til opplevd kjedsomhet. Dette indikerer at det kan være viktig å fokusere på den emosjonelle støtten som lærer gir for å hindre at elever opplever kjedsomhet og dermed reduserer skolemotivasjonen.

5.3.3 Opplevelse av lærers kompetansestøtte

Kompetansestøtte ble målt med indikatoren «faglig støtte». Faglig støtte handler om lærerens evne til å forklare hva elevene skal gjøre, hvordan elevene skal arbeide og hvor flink læreren er til å gi elevene relevant og nødvendig hjelp i tillegg til å ha god faglig kunnskap om lærestoffet (Bru & Thuen, 1999).

Faglig støtte viste en signifikant moderat sammenheng med akademisk selvoppfatning (se tabell 10) og ingen signifikant sammenheng med opplevelse av mening og kjedsomhet.

Resultater tyder på at den faglige støtten har mindre betydning for opplevelse av mening i skolesammenheng og opplevd kjedsomhet hos elever.

Opplevelse av kompetanse krever tilpasning av undervisningen, og undervisningen og arbeidsoppgavene skal tilpasses elevens læreforutsetninger, ferdighet og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Faglig støtte er forventet å gi flere mestringsopplevelser. Dette vil igjen kunne føre til bedre akademisk selvbylde. I denne studie viste ikke resultatene en veldig klar sammenheng mellom faglig støtte og akademisk selvbylde. Gjennomsnittskåren (se tabell 8) for faglig støtte viste at elevene er fornøyd med den faglige støtten som ble gitt til dem. Hva kan så være årsaken til at jeg ikke finner en tydelig sammenheng mellom faglig støtte og akademisk selvbylde? En av forklaringsmodellene kan være at relevansen i fagene ikke er tilstrekkelig til stede i undervisningen. Det kan hende at innholdet i faget er for lang fra elevenes virkelighet og interesser. Denne forklaringen kan man finne støtte til i den ikke signifikante sammenheng mellom faglig støtte og opplevelse av mening. Eller det kan skyldes at lærer ikke legger stor nok vekt på å gi en tydelig og gjentagende formidling av hensikten med læringsoppdraget slik at elevene forstår hva de skal med kompetansen.

Regjeringen har i den senere år uttrykt et ønske om å øke kompetansen til den enkelte lærer for å styrke kvaliteten på norsk skole (Regjeringen, 2015b). Det har blitt utviklet en støtteordning, kompetanse for kvalitet, hvor lærer kan søke økonomisk støtte for å øke kompetansen sin. Det blir brukt store midler på denne ordningen. I denne undersøkelsen viste faglige støtten ikke signifikant påvirkning på opplevelse av mening og verdi, som igjen er sentral når det gjelder kjedsomhet. I tillegg viste faglig støtte svak signifikant sammenheng til akademisk selvoppfatning, og derfor går det kanskje an å stille spørsmål om dette er den beste måten for staten å bruke ressursene på?

5.4 Konklusjoner og oppsummerende betraktninger

Funnene i denne studien tyder først og fremst på at kjedsomhet er utbredt i norsk videregående skole. Videre tyder funnene at det er en sammenheng mellom opplevd kjedsomhet og elevens opplevelse av verdien som en skoleaktivitet har. Verdi er relatert til mening med skolearbeid og relevans i forhold til interesser og fremtidige behov. Funnene viser en klar og tydelig negativ sammenheng mellom opplevd verdi og opplevd kjedsomhet. Funnene tyder på at for å redusere elevens opplevde kjedsomhet må skolen altså ha økt fokus på relevans i skoleaktiviteter og mening i skolearbeidet. Hvis man ser på hvor utbredt

kjedsomhet er i norsk skole er så kan man argumentere for at relevans er et viktig satsningsområde i de nye læreplanene. Funnene underbygger at det er viktig at utdanningspolitikken legger føringer for å øke verdien og relevansen i skolesammenheng for å sikre at eleven får bedre rammevilkår med tanke på å hindre amotivasjon og kjedsomhet, og som kan resultere i frafall fra skolen. Det er også viktig at den enkelte skole/lærer arbeider med å synliggjøre nytteverdi i skoleaktiviteten og meningen med skolearbeidet. Nytteverdien kan synliggjøres ved at lærer legger vekt på å forklare nytteverdien av den kompetansen man ønsker at elevene skal tilegne seg, særlig ved introduksjonen av nye emner. I tillegg kan det gjøres ved å gi elevene god anledning til å arbeide med å forstå relevansen av emnene læringsoppgavene er knyttet til. Lærer kan også utforme læringsoppgavene slik at kompetansen knyttes til konkrete situasjoner som elevene har et forhold til. For å synliggjøre meningen med skolearbeid er det viktig for lærer/skole å arbeide med relasjon mellom lærer og elev.

Resultatene viste også at kontrolldimensjonene målt ved akademisk selvoppfatning ikke hadde en like sterk sammenheng med den opplevde kjedsomheten til elever. Funnet kan skyldes at elever som opplever lite kontroll ikke oppgir dette i tilstrekkelig grad i studien. Denne antagelsen kan man finne støtte i ved å se på den svake sammenhengen mellom akademisk selvoppfatning og karakterpoeng fra grunnskolen. Dette kan være med å påvirke sammenhengen mellom kontrolldimensjonen og kjedsomhet. En annen mulig forklaring kan være at både skoleflinke og mindre skoleflinke elever kjeder seg.

Den svake sammenhengen mellom akademisk selvoppfatning og kjedsomhet var et uventet funn da tidligere studier viser en klar sammenheng mellom opplevelse av kontroll i forhold til skoleoppgaver og opplevd kjedsomhet (Pekrun et al., 2010).

Videre funn i oppgaven viste at det er forhold i læringsmiljøet som påvirker den opplevde meningen og dermed den opplevde kjedsomheten. Ifølge resultatene ser man en klar sammenheng mellom lærers støtte for autonomi og tilhørighet og elevers opplevelse av mening. Det betyr at hvis læringsmiljøet har fokus på å gi støtte til autonomi som medvirkning og egen involvering vil elevene oppleve mer mening med skoleaktiviteten. Videre så vil støtte for tilhørighet som i emosjonell støtte fra lærer gi økt relevans og mer verdi til skoleaktiviteten.

Resultatene mine viste at emosjonell støtte er den faktor i læringsmiljøet som har størst sammenheng og dermed påvirkning på kjedsomhet, via den mellomliggende variabelen

opplevelse av mening. Lærere i den videregående skole har tradisjonelt hatt fokus på faglig støtte og ikke nødvendigvis på den emosjonelle støtten. Resultatene mine tyder på at emosjonelle støtte fra lærer bør være områder som den enkelte skole og lærer videreutvikler og jobber systematisk med for å hindre elevers opplevelse av kjedsomhet. Det er viktig at lærere er sensitive, bryr seg om og er interesserte i den enkelte elev og gir følelsesmessig støtte. Mer konkret må skolen iverksette systematiske tiltak for å sikre at de blir fulgt opp i praksis, en praksis som varer over tid og som har et bestemt mål.

Mine resultater indikerer at økt fokus på autonomistøtte og støtte for tilhørighet vil øke verdien og relevansen av skoleaktiviteten og dermed redusere kjedsomhet. Og resultatene impliserer både klasseromspraksis og utdanningspolitikken.

5.5 Konsekvenser av kjedsomhet

Elever som opplever høy grad av kjedsomhet i skolesammenheng risikerer en rekke psykososiale konsekvenser, som for eksempel opplevelsen av negative framtidsutsikter og depresjon. Elever som opplever liten verdi ved å jobbe med skolearbeid utgjør en risikofaktor for dårligere psykisk helse (Salmela-Aro, 2017). Kjedsomhet på skolen kan reflektere tilbaketrekking fra skoleaktiviteter og føre til frafall fra skolen (Finn, 1989).

Pekrun (2010) sin forskning viste at kjedsomhet er negativt relatert til egen motivasjon, oppmerksomhet, innsats og til selvregulering. I tillegg viste resultatene at kjedsomhet korrelerte negativt til slutt karakter. Deaktiverende emosjonene som håpløshet og kjedsomhet viste negativ sammenheng med indre motivasjon, innsats, utdyping av læringsmateriale, selvregulering av læring og akademiske prestasjoner. Det ble funnet at kjedsomhet er relatert til sinne og håpløshet.

Mønstrene indikerer at positivt aktiverende emosjoner mest sannsynlig er nyttig for studenters engasjement og læring, og at negativt deaktiverende emosjoner mest sannsynlig er ugunstig (Phye, Schutz, & Pekrun, 2011).

5.6 Metodiske betraktninger

Denne studien bygger på tidligere innsamlede data, og det setter en del begrensninger for studien. Spørsmålene er definerte på forhånd, og man kan derfor kun få svar på det som

allerede er blitt svart på. På denne måten er det naturligvis heller ikke anledning til å stille utfyllende oppfølgingsspørsmål.

Det empiriske materialet i undersøkelsen er basert på selvrapportering fra elevene. Dette kan føre til at resultatene blir influert av elevenes dagsform og motivasjon for å svare på en spørreundersøkelse og de subjektive tolkninger av spørsmålene kan variere.

For å øke validitet i undersøkelsen kunne man brukt en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Det kunne vært interessant og sett på relasjon mellom læringsmiljø og kjedsomhet via kontroll og verdi ved bruk av en kombinasjon mellom spørreskjema og observasjon/intervju. Ved observasjon kunne man ha sett på om rapportert kjedsomhet samsvarer med det man observerer. Ved intervju kunne man sjekket om elevene beskrev opplevelsen av læringsmiljøet og kjedsomhet på en lignende måte når de ble intervjuet som når de svarte på spørreskjemaet.

Resultatene fra faktoranalysen viser at faktoren i den mellomliggende variabel «akademisk selvoppfatning» har items som lader høyt på den andre mellomliggende faktoren «opplevelse av mening». Dette kan bety at de to begrepene kan ha overlapping og være vanskelige å skille. Resultatet av mulig begrepsoverlapping kan antyde at funnene må tolkes forsiktig. Videre viser faktorene «opplevelse av mening» og «kjedsomhet» en viss likhet i items. Denne likheten kan også være med på å forstyrre tolkningen av resultatene. «Opplevelse av mening» kan være vanskelig å skille fra «kjedsomhet» i måleinstrumentet. Indikatorene som jeg bruker i denne studien på begrepene som undersøkes (som er avledet fra teorien) er ikke nødvendigvis gode nok indikatorer for begrepene.

Reliabilitetsanalysene gir støtte for at måleinstrumentene hadde god indre konsistens.

Kausale slutninger er ikke mulig å gjøre i denne undersøkelsen fordi dette er en tverrsnittstudie og da kan man ikke teste kausale sammenhenger. Det vil si at studien har en svak indre validitet. Dette er en generell svakhet ved enkeltstående tverrsnittstudier, som ikke kan si noe om prosesser som utfolder seg i tid eller hva som er årsak til noe annet (Ringdal, 2007). Man kunne ha styrket studien med å ta med flere tidspunkt for data, som i en longitudinell studie, men på grunn av tidsressursen ble tverrsnittstudie valgt.

De anvendte statistiske metodene som er blitt brukt er relativt avanserte statistiske metoder, som gjør det mulig å avdekke forskjeller og sammenhenger og identifisere unike sammenhengene mellom variablene. De statistiske metodene styrker studien statistiske

konklusjonsvaliditet. Utvalgsstørrelsen er akseptabel i forhold til analysene som er gjort og svarprosent blant elevene var også akseptabel. Dette betyr at studien har god ytre validitet med tanke på størrelse og svarprosent.

Den ytre validiteten vil kunne svekkes ved at utvalget ikke var et sannsynlighetsutvalg, utvalget ble gjort med strategisk tilnærming med en balanse mellom yrkesfag og studieforbereidende, variasjon i inntakskrav og geografisk spredning. Likevel kan man si at på bakgrunn av størrelse av studien, den strategisk tilnærming og den gode svarprosent styrker grunnlaget for å kunne gjøre generaliseringer basert på funn fra studien, men man må selvfølgelig ta forbehold.

I studien ble valg av uavhengige variabler og valg av mellomliggende variabler tatt på bakgrunn av teori. Studien bygger på allerede innsamlede dataer og valg av items som dekker de ulike variablene ble valgt med hjelp av den teoretiske modellen som ble utviklet. Variabelen kompetanse og variabelen kontroll har lignende innhold men ble målt ved hjelp av ulike items. Dette kan i utgangspunktet føre til at begrepene som variabelen uttrykker kan bli til dels misvisende. Det som er viktig å se på er den faktoren som er brukt i målingen, denne faktoren vil kanskje gi bedre innhold til variabelen.

Itemet «egen involvering» i variabelen autonomi er knyttet opp til egen involvering i vurderingsarbeid og er ikke direkte relatert til autonomistøtte som beskrevet av Gagne og Deci (2005) og dette kan være med å påvirke resultatet.

5.7 Tema for videre forskning

Forskning på den videregående skole og kjedsomhet i Norge er generelt mangelfull. Med tanke på min forskning på kjedsomhet trengs det videre forskning for å stadfeste sammenhengen mellom læringsmiljø via kontroll og verdi til kjedsomhet. Undersøkelsen min er en samvariasjonsundersøkelse, og det vil derfor være å anbefale og gjennomføre longitudinelle eller eksperimentelle studier for å fastslå om det er mulig å redusere elevens opplevde kjedsomhet ved å forbedre lærenes emosjonelle støtte og autonomistøtte til elevene og dermed øket elevens opplevde relevans i undervisningen. En annen mulighet er å gjøre en tiltaksstudie som utvikler et læringsmiljø som øker relevansen i skolesammenhengen og dermed reduserer kjedsomheten videregående skole. Ut ifra denne studien viser funnene at elevene i videregående skole er opptatt av verdidimensjonene og derfor er det viktig å studere

dette nærmere. Det kunne også være interessant med en studie som undersøker om kjedsomhet er en risikofaktor for frafall fra videregående skole.

Referanseliste

- Amos, A., Wiltshire, S., Bostock, Y., Haw, S., & McNeill, A. (2004). 'You can't go without a fag... you need it for your hash'—a qualitative exploration of smoking, cannabis and young people. *Addiction*, *99*(1), 77-81.
- Anshel, M. H. (1991). A psycho-behavioral analysis of addicted versus non-addicted male and female exercisers. *Journal of Sport Behavior*, *14*(2), 145.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.
- Bearden, L. J., Spencer, W. A., & Moracco, J. C. (1989). A study of high school dropouts. *The School Counselor*, *37*(2), 113-120.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, *21*(2), 141-170.
- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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.
- Bru, E., & Thuen, E. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse* (S. f. atferdsforskning Ed.). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(1), 36-39.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N. J: Laurence Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1975). *Beyond boredom and anxiety* (Vol. 721). San Francisco: Jossey-Bass
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The journal of Mind Behavior*, 33-43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality social psychology*, 53(6), 1024.
- 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.
- Dicintio, M. J., & Gee, S. (1999). Control is the key: Unlocking the motivation of at-risk students. *Psychology in the Schools*, 36(3), 231-237.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on motivation in education*, 3(1), 139-186.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 1). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Retrieved from Trondheim:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/frafall-og-arbeidsmarkedstilknytning_sof.pdf
- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness--the development and correlates of a new scale. *Journal of personality assessment*, 50(1), 4-17.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen-betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1(2013), 5.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Fogelman, K. (1976). Bored eleven-year-olds. *The British Journal of Social Work*, 6(2), 201-211.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Frenzel, A., & Stephens, E. (2013). *Emotions, motivation, self-regulation: A handbook for teachers*: Emerald Group Publishing Ltd.
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatt, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122.
- Fylkeskommune, R. (2018). *Kvalitetsmeldingen for videregående opplæring i Rogaland Fylkeskommune*. Retrieved from Stavanger:

file:///C:/Users/nisimonsen/Downloads/Kvalitetsmeldingen+for+videregående+opplæring+i+Rogaland+2018.pdf

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior American psychologist*, 26(4), 331-362.
- Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2018). *Dybdeløring og kjerneelementer i fag*. Oslo: Pedlex.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance : a study of the role of school factors in school refusal*. (no. 243), University of Stavanger, Faculty of Arts and Education, Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioral Research in Education, Stavanger.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational research methods*, 1(1), 104-121.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798.
- Jarvis, S., & Seifert, T. (2002). Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(2), 174.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 4). Oslo: Abstrakt
- Katz, J., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' Needs Teachers' Support, and Motivation for Doing homework: A Cross-Sectional Study. *Journal of Experimental Education*, 78(2).
- King, R. B. (2010). What do students feel in school and how do we measure them?: Examining the psychometric properties of the S-AEQ-F. *Philippine Journal of Psychology*, 43 (2).

- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Lund, T., Fønnebo, B., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Læringsmiljøseneteret. (2017). Se videre. Retrieved from <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/laringsmiljo/se-videre/>
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter i en norsk videregående skole*. Göteborgs Universitet, Göteborg.
- NESH. (2014). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Retrieved from <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonal-forskningsetisk-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49-59.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Nordahl, T. (2001). *Brukermedvirkning i skolen*. Retrieved from http://vfb.no/filestore/Vrt_arbeid/Barn_i_Norge/Barn_i_Norge/BarniNorge2001.pdf
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review* (Kunnskapsdepartementet Ed.). København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- NOVA. (2018). *Ungdata 2018*. Retrieved from Oslo: <http://www.ungdata.no/>
- NOVA. (2019). *Ungdata 2019: Elever på videregående skole i Rogaland*. Retrieved from Stavanger:

- file:///C:/Users/nisimonsen/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/Content.Outlook/NINXAK9F/Rogaland%202019%20-%20Nøkkeltallsrapport%20(VGS).pdf
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (Vol. 2). Oslo: Gyldendal akademisk
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Oslo: Lovdata Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. UK: McGraw-Hill Education
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 13-36): Elsevier.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.

- Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L., Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Academic Emotions and Student Engagement* (2012 ed.). Boston: Boston, MA: Springer US.
- Phye, G. D., Schutz, P., & Pekrun, R. (2011). *Emotion in education*: Elsevier.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*. Charlottesville: Teachstone.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big theories revisited*, 4, 31-60.
- 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.
- Regjeringen. (2015a). *Fremtidens skole. fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2015b). *Kompetanse for kvalitet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research, 81*(4), 493-529.
- Roseman, W. P. (1975). Boredom in school. *British Journal of Educational Psychology, 45*, 141-152.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving–school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 337-349.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk nr 08/*.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Statistisksentralbyrå. (2018). Gjennomføring i videregående opplæring. Retrieved from <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Thackray, R. I. (1981). The stress of boredom and monotony: A consideration of the evidence. *Psychosomatic medicine, 43*(2), 165-176.

- Thuen, E., & Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International, 21*(4), 393-413.
- Trochim, W. M. (2006). Qualitative measures. *Research measures knowledge base, 361*, 29-31.
- Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: a meta-analysis. *Educational psychology review, 28*(1), 119-144.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Temaene i elevundersøkelsen. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/om-temaene-i-elevundersokelsen/motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Læring og trivsel. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Retrieved from <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders, 227*, 483-493.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review, 92*(4), 548.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Buland, T. (2018). *Elevundersøkelsen 2017 : Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og lærerundersøkelsen*. Retrieved from

- Trondheim: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/elevundersokelsen-2017-hovedrapport.pdf>Christian
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review Contemporary educational psychology*, *12*(3), 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Development of achievement motivation. In *Handbook of child psychology*: Elsevier Science.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). *Expectancy-Value Theory*. United Kingdom: Routledge.
- Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (Vol. 2. rev. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Liste over figurer og tabeller

Liste over figurer

Figur 1: Kjedsomhet hentet fra Ungdata 2018	7
Figur 2: Deci og Ryans modell over motivasjon	21
Figur 3: Teoretisk modell over elementene i studien	31
Figur 4: Stimodell over variablene i studien	51

Liste over tabeller

Tabell 1: Kontrollverdi-teorien: Grunnleggende antagelser om kontroll, verdi og emosjoner i akademiske situasjoner	19
Tabell 2: Faktoranalyse av variabler som måler læringsmiljø	38
Tabell 3: Faktoranalyse av variabler som måler kontroll, verdi og kjedsomhet	40
Tabell 4: Deskriptiv statistikk fra elevers rapporter om kjedsomhet	45
Tabell 5: Deskriptiv statistikk for variabelen Kjedsomhet (n=1379)	45
Tabell 6: Deskriptiv statistikk fra elevers rapporter om akademisk selvoppfatning og opplevelse av mening	46
Tabell 7: Deskriptiv statistikk for variabelen akademisk selvoppfatning og opplevelse av mening (n=1379)	46
Tabell 8: Deskriptiv statistikk fra variablene emosjonell støtte, faglig støtte, medvirkning og egen involvering	47
Tabell 9: Korrelasjonsmatrise (persons r) av kontrollvariabler og uavhengige og avhengige variabler i studien (n=1379)	49
Tabell 10: Regresjonsanalyse for den mellomliggende variabelen akademisk selvoppfatning	79
Tabell 11: Regresjonsanalyse for den mellomliggende variabelen opplevelse av mening	79
Tabell 12: Regresjonsanalyse for den avhengige variabelen kjedsomhet	80

Vedlegg

Tabell 10. Regresjonsanalyse for den mellomliggende variabelen *Akademisk selvoppfatning*

	Standardisert koeffisient	
	Beta	Sig.
Yrkesfag/studieforberedende	-0,05	0,07
Karaktersum fra grunnskolen	0,30	0,00
Kjønn	-0,14	0,00
Emosjonell støtte	0,07	0,07
Egeninvolvering i vurdering	0,07	0,03
Medvirkning	0,08	0,01
Faglig støtte fra lærer	0,13	0,00
Kvadrert R	0,19	

Tabell 11. Regresjonsanalyse for den mellomliggende variabelen *Opplevelse av mening*

	Standardisert koeffisient	
	Beta	Sig.
Yrkesfag/studieforberedende	-0,13	0,00
Karaktersum fra grunnskolen	0,06	0,02
Kjønn	0,02	0,49
Emosjonell støtte	0,25	0,00
Egeninvolvering i vurdering	0,19	0,00
Medvirkning	0,18	0,00
Faglig støtte fra lærer	0,05	
Kvadrert R	0,37	0,16

Tabell 12. Regresjonsanalyse for den avhengige variabelen *Kjedsomhet*

	Standardisert koeffisient	
	Beta	Sig.
Yrkesfag/studieforberedende	-0,05	0,06
Karaktersum fra grunnskolen	0,07	0,01
Kjønn	0,02	0,33
Emosjonell støtte	-0,02	0,65
Egeninvolvering i vurdering	-0,05	0,09
Medvirkning	-0,10	0,00
Faglig støtte fra lærer	0,06	0,07
Opplevelse av mening	-0,50	0,00
Akademisk Selvoppfatning	-0,13	0,00
Kvadrert R	0,40	