

Akademisk kjedsomhet

En undervurdert utfordring i skolen

Gül Øzerk



Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

21.05.2015

Akademisk kjedsomhet

En litteraturanalyse av kjedsomhet i skolen – et forskningsfelt med behov for høyere grad av pedagogisk fokus

For øyeblikket dreier alle mine anstrengelser seg om én ting: å overvinne kjedsomheten. Det er det eneste jeg tenker på dag og natt. Er det en umulig oppgave hvis man setter alt inn på det? Du forstår, jeg vil se hva som finnes på den andre siden av kjedsomheten.

André Breton (1896-1966)

Kjedsomhet er alvor uten innhold.

Ola Hansson (1869-1925)

Arbeidet er den største sinnsnytelse, som ved fullkommen helse aldri fører med seg kjedsomhetens tretthet.

Emanuel Kant (1724-1804)

Stikkord:	
Kjedsomhet	Akademisk kjedsomhet
Skolebasert kjedsomhet	Monotoni
Subjektiv kontroll	Subjektiv verdi
Control-Value Theory	Engasjement
Kognitive ressurser	Motivasjon
Depresjon	Skolefrfall
Undervisningspraksis	Elev-lærer-relasjoner
Personlighetstrekk	Flytsoneprinsippet

Copyright Forfatter: Gül Özerk

År: 2015

Tittel: Akademisk kjedsomhet – En undervurdert utfordring i skolen

Forfatter: Gül Özerk

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I flere norske og internasjonale studier kommer det frem at det er høy forekomst av *kjedsomhet* hos barn og unge i skolen. I denne sammenheng blir *akademisk kjedsomhet* et relevant begrep. Akademisk kjedsomhet blir beskrevet som en negativ, deaktiverende følelse som oppstår under skolebaserte aktiviteter.

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hva som kjennetegner akademisk kjedsomhet, årsakene til den og mulige faglige og psykososiale konsekvenser. I tillegg vil jeg legge frem relevante tiltak som kan forebygge og redusere akademisk kjedsomhet innenfor skolens rammer. Dette gjøres på bakgrunn av årsakene jeg presenterer og intervensjonsstudier som har blitt gjort på feltet. I forbindelse med dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke faktorer kan forårsake kjedsomhet i skolen, hva slags konsekvenser kan det ha for elevenes skolebaserte læring, og hvordan kan man forebygge og redusere akademisk kjedsomhet?

Ut fra undersøkelsene jeg har valgt å ta med i denne oppgaven, kommer det frem at kunnskap om akademisk kjedsomhet er viktig i pedagogisk sammenheng. Grunnen til dette er at ulik grad av kjedsomhet kan lede til ulike former for læringsatferd og læringsresultater. Forskningen viser at skolebasert kjedsomhet er en negativ emosjon som hemmer elevens læringsprosess og måloppnåelse. Akademisk kjedsomhet avleder elevenes ressurser, og forhindrer dem i å oppfylle deres læringspotensial. Elever som opplever høy grad av akademisk kjedsomhet risikerer også en rekke psykososiale konsekvenser, som for eksempel opplevelsen av negative framtidssikter og depresjon.

I litteraturen kommer det frem at akademisk kjedsomhet kan forårsakes av kombinasjonen av to overordnede faktorer: 1) ytre faktorer og 2) indre faktorer. Ytre faktorer er situasjonsrelaterte. Dette kan innebære en rekke ulike undervisningsrelaterte elementer, som for eksempel lærerens valg av undervisningsstrategier og faginnhold. Dette kan i sin tur påvirke elevenes subjektive opplevelser av kontroll og verdi. Der elever opplever altfor høy eller lav grad av kontroll og manglende verdi i undervisningssituasjonen, vil trolig akademisk kjedsomhet oppstå. Indre faktorer er personlighetsrelaterte, og kan for eksempel **innebære**

generell kjedsomhetstendens. De med høyere grad av dette, vil som regel kjede seg mer i hverdagen. Videre kan indre faktorer også innebære en kombinasjon av elevenes 'motiv for suksess' og 'motiv for å feile', og/eller om elevene bærer stimulussøkende eller stillhetssøkende personlighetstrekk.

Det kommer fram i denne teoretiske litteraturstudien at økt kunnskap hos PPT, skoleledere og lærere kan være første steg mot å redusere og forebygge kjedsomhet i skolen. Med utvidet kunnskap hos disse instansene, vil det være lettere å avdekke tendenser til kjedsomhet i tidlig fase, redusere den raskt og forebygge mot utvikling av større grad av akademisk kjedsomhet. Siden årsakssammensetningen til kjedsomhet i enhver skole eller klasse vil variere, vil det være viktig at skoleledere og lærere innhenter informasjon fra sine elever. Elevenes årsaksforklaringer til kjedsomhet og informasjon om hva som skaper engasjement, vil kunne hjelpe skoleledere og lærere med å få et bedre innblikk i elevenes opplevelse av skolehverdagen, og tilpasse undervisningspraksisen deretter. Med en slik tilnærming presenterer jeg *engasjement* som antitesen til *kjedsomhet*. En engasjerende og interessevekkende undervisning med hensyn til elevperspektivet, vil trolig gi elevene følelsen av sterkere grad av kontroll over egen læring, og gjøre at de verdsetter den skolebaserte læringen.

Dette vil også kunne bidra til høyere grad av mestringsfølelse og indre motivasjon på den ene siden, og bedre lærer-elev-relasjoner og læringsmiljø på den andre siden. På denne måten vil den skolebaserte læringen bære sterkere preg av følelsesmessig, atferdsmessig og kognitivt engasjement, både hos elevene og lærerne. Dette vil trolig kunne redusere og/eller forhindre akademisk kjedsomhet i å oppstå.

Forord

Så er dagen kommet, da jeg kan lene meg tilbake og skrive forord til min avsluttende masteroppgave ved Institutt for pedagogikk, studieretning Pedagogisk-psykologisk rådgivning.

I et seminar med prof. Ivar Bråten nevnte jeg at jeg var interessert i motivasjonsteorier fordi jeg kjedet meg mye på skolen. I denne sammenheng sa han at jeg burde søke opp forskningsfeltet 'academic boredom', fordi dette visstnok var et nytt 'up-and-coming' forskningsfelt. Det gikk én time og flere søk på Scopus, og jeg hadde bestemt meg. Dette skulle være mitt tema!

Jeg ønsket å skrive en oppgave som kan bidra til å øke forståelsen av fenomenet akademisk kjedsomhet, altså kjedsomhet i skolen. Dette ble viktig for meg fordi min egen erfaring som elev i skolen har vært sterkt preget av denne emosjonelle tilstanden. Jeg fikk virkelig kjenne på hvordan dette kan påvirke ens forventninger til skolen, forventninger til skolerresultater og ens egne skoleprestasjoner som elev. Etter å ha undersøkt forskning nærmere ser det ut til at kjedsomhet i skolen trolig er en av de største utfordringene skolesystemet står overfor.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en veldig lærerik prosess. Akademisk kjedsomhet er et meget komplekst og omfattende fenomen, men i motsetning til mange andre forskningsfelt i pedagogikk og psykologi foreligger det veldig lite forskning på feltet, og enda færre forebyggende programmer. Det har vært en utfordring å lete seg frem gjennom litteraturen på feltet, men dog så spennende og gøy.

Jeg vil først og fremst takke min veileder prof. Stein Erik Ulvund for tydelig formidling av forventninger og konstruktive tilbakemeldinger, som har forhindre akademisk kjedsomhet i å oppstå.

Jeg vil også takke foreldrene mine, min store inspirasjonskilde, som har overført sin interesse for pedagogikk både ved å være gode rollemodeller og forelesere. Til slutt vil jeg takke broren min som har lært meg å ikke være redd for å kaste meg ut på nye eventyr, og Said for stor støtte, tålmodighet og humor.

Studietiden hadde absolutt ikke vært den samme uten mine kjære medstudenter; Julie, Marte og Mahsa. Jeg kommer til å savne vårt samhold, våre gode diskusjoner og, sist men ikke minst, vår klingende latter. Takk for 2 fine år på masterstudiet!

Oslo, 14. mai 2014
Gül Øzerk

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON	1
1.1	Akademisk kjedsomhet - en alvorlig tilstand på grunn av dens konsekvenser.....	3
1.2	Ulike oppfatninger av kjedsomhet	4
1.3	Oppgavens formål og problemstilling	5
1.3.1	Avgrensing og tilnærming til problemstillingen	5
1.4	Valg av metode og kilderefleksjoner	6
1.5	Oppgavens disposisjon	6
2	HVA ER AKADEMISK KJEDSOMHET?	8
2.1	Akademisk kjedsomhet - én av mange skolerelaterte emosjoner	8
2.2	Symptomer på akademisk kjedsomhet	10
2.3	Akademisk kjedsomhet som en psykologisk mangelfølelse	11
2.4	Akademisk kjedsomhet som en konsekvens	11
2.5	Akademisk kjedsomhet som måloppnåelsesemosjon	13
2.6	Konsekvenser av akademisk kjedsomhet.....	13
2.7	På vei mot en dekkende og krevende definisjon	14
2.8	Oppsummering.....	16
3	HVA ER SKOLEBASERT LÆRING?	17
3.1	Skolebasert læring	17
3.1.1	Læring på skolen og kognitiv utvikling	18
3.1.2	Undervisningspraksis i en institusjonalisert læringsarena.....	19
3.1.3	Kunnskapsbegrepet i skolen.....	20
3.1.4	Skolefaglig kunnskap og språk.....	21
3.2	Læreplaner – skiller det formelle fra det uformelle.....	22
3.2.1	Den operasjonaliserte læreplanen – kunnskapssamfunnets anliggende.....	23
3.3	Kognitivistisk tilnærming til skolebasert læring	25
3.4	Konstruktivistisk tilnærming til skolebasert læring	26
3.5	Skolens pedagogiske oppgave i lys av kognitivistisk og konstruktivistisk teori .	28
3.6	Oppsummering.....	28
4	ÅRSAKER TIL AKADEMISK KJEDSOMHET	30
4.1	Kategorisering av årsaker til akademisk kjedsomhet.....	31
4.2	'The control-value theory of emotion' og akademisk kjedsomhet.....	32
4.2.1	Kognitiv vurdering av subjektiv kontroll – en årsak til akademisk kjedsomhet.....	33
4.2.2	Kognitiv vurdering av subjektiv verdi - en årsak til akademisk kjedsomhet	34
4.3	Ytre faktorer	35
4.3.1	Monotoni og lærerens undervisningsstrategi	35
4.3.2	'Den understimulerende modell' – tilpasning mellom elev og skole.....	37
4.3.3	Tvungen innsatsmodell - interesse for faget og akademisk kjedsomhet.....	39
4.3.4	Årsaker til akademisk kjedsomhet i lys av motivasjonsteoretisk perspektiv	40
4.3.5	Den opposisjonelle modellen - brudd mellom elever og skole som årsak til akademisk kjedsomhet.....	41
4.4	Indre faktorer – kjedsomhet som et personlighetstrekk	42
4.5	Oppsummering.....	44
5	FAGLIGE KONSEKVENSER AV AKADEMISK KJEDSOMHET	46
5.1	Konsekvensene av akademisk kjedsomhet i lys av 'control-value theory'.....	46

5.1.1	Konsekvenser for individets kognitive ressurser	47
5.1.2	Konsekvenser for motivasjon og faglig måloppnåelse	49
5.1.3	Konsekvenser for kognitive læringsstrategier og selvregulering i måloppnåelsesaktiviteter	52
5.2	Lovverket om fravær i skolen og konsekvenser av fravær	55
5.3	Utfordringer i skolen - skulking, økt skolefravær og skolefracfall	55
5.3.1	Skolebasert kjedsomhet - en årsaksvariabel til skolefravær og skolefracfall.....	56
5.4	Kritisk overblikk og drøfting.....	58
5.5	Oppsummering.....	59
6	PSYKOSOSIALE KONSEKVENSER AV AKADEMISK KJEDSOMHET	61
6.1	Skolebasert kjedsomhet og psykososial utvikling.....	62
6.2	Skolebasert kjedsomhet og mening med livet i læringssamfunnet	63
6.3	Akademisk kjedsomhet og interpersonlig atferd.....	63
6.4	Forskning om depresjon og kjedsomhet i skolen.....	64
6.4.1	Skille mellom depresjon og kjedsomhet.....	65
6.5	Psykososiale vansker og skolefracfall - er skolebasert kjedsomhet en medvirkende faktor?.....	66
6.6	Drøfting.....	67
6.7	Oppsummering.....	68
7	TILTAK MOT KJEDSOMHET I SKOLEN	70
7.1	Øke kunnskapen i skolen og hos PPT - første trinn til tiltak	71
7.2	Tiltak på skolenivå - hensyn til elevperspektivet.....	72
7.3	Engasjement - antitesen til kjedsomhet	73
7.3.1	Engasjerende og interessevekkende undervisningspraksis	74
7.3.2	Tydelighet og forutsigbarhet i undervisningen	76
7.3.3	Gode lærer-elev-relasjoner og et godt læringsmiljø.....	78
7.3.4	Autonomistøtte	78
7.4	Tiltak i lys av sentrale motivasjonsteorier	79
7.5	Oppsummering.....	81
8	AVSLUTNING	82
	Litteraturliste.....	84

Word did not find any entries for your table of contents.

1 INTRODUKSJON

Elever opplever et bredt spekter av følelser i løpet av en skoledag. Avhengig av hvordan de opplever omgivelsene og sine egne ressurser, kan følelsene være diskre positive eller negative. Det kan være følelser som for eksempel glede, stolthet, angst, sinne, hjelpeløshet og sist, men ikke minst *kjedsomhet* (Goetz, Lüdtke, Nett, Keller & Lipnevich, 2013; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007). Pekrun (2006) kaller den sistnevnte for akademisk kjedsomhet/skolebasert kjedsomhet, og beskriver fenomenet som en deaktivierende negativ følelse opplevd i skolesammenheng.

Kunnskaper om kjedsomhet er viktig i pedagogisk sammenheng, fordi ulik grad av kjedsomhet kan lede til ulike former for læringsatferd og læringsresultater. Forskingen viser at skolebasert kjedsomhet er en negativ emosjon som hemmer elevens læringsprosess og måloppnåelse i skolen (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007). Daschmann, Goetz & Stupnisky (2011) hevder at den avleder elevenes ressurser, og forhindrer dem i å oppfylle deres læringspotensial. Dette er en uønsket utvikling.

En av de første norske undersøkelsene som berører kjedsomhet i grunnskolen ble gjennomført av Sørli & Nordahl (1998). Undersøkelsen viser at rundt 60% av elevene i deres utvalg (n=ca.1000), opplever skolen som ensformig og kjedelig. De tolker dette som en form for passiv, interesseløs og innadvendt motstand mot undervisningsforholdene fra elevenes side. Dette gjør det vanskelig for skolen å fremme sine mål når det gjelder formidling av verdier, holdninger og ferdigheter. Forskerne omtaler kjedsomheten blant elevene som en innagerende og emosjonell reaksjonsform. Lærerne opplever at elevenes kjedsomhet innebærer et mentalt fravær i lærings- og undervisningssituasjonen og at det er et større problem enn utagerende og forstyrrende atferd i timene. Thuen & Bru (1999) foretok en undersøkelse blant en større gruppe elever fra hele landet (n= ca. 2000). De rapporterte at hver fjerde elev opplevde skolearbeidet som uinteressant, kjedelig og lite meningsfylt.

I Stortingsmelding nr. 44 (2008/09) '*Utdanningslinja*' slo Kunnskapsdepartementet (2008) fast at det må iverksettes tiltak på ungdomstrinnet som øker elevenes engasjement og interesse for å lære. Dette berører elevens holdninger til skolesystemet, lærernes undervisningspraksis og det faglige lærestoffet. Stortingsmelding nr. 22 (2010/11)

‘Motivasjon, mestring og muligheter – ungdommer’ berører ungdommers kjedsomhet i skolen som en sentral faktor som kan svekke deres læringsmotivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2010). Basert på utviklingen mellom 2009 og 2011 drøftes det videre i St.meld. nr. 22 hvilke ulike årsaker som kan være grunnen til at en stor andel av ungdommer i den norske skole uttrykker at de kjeder seg på skolen:

Mange elever opplever ungdomstrinnet som for teoretisk og kjedelig. En mulig årsak kan være at opplæringen er preget av lite variasjon. Det kan også ha sammenheng med at noen fag har blitt oppfattet som mer teoretiske de siste årene, eller at lærerne ikke i tilstrekkelig grad knytter undervisningen til forhold som er relevante i elevenes hverdagsliv. I tillegg kan det være at noen av dagens rammer gjør det utfordrende for skolene å gi elevene tilstrekkelig med muligheter til å arbeide virkelighetsnært og variert i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 20).

Med andre ord kan en av grunnene til kjedsomhet hos elevene i skolen være opplevelsen av monotoni, og manglende følelse av nytteverdien av lærestoffet i fagene. På den andre siden kan også en annen grunn være skolens referanserammer og/eller predisponerte årsaker, som for eksempel høy grad generell kjedsomhetstendens.

Deler av forskningsresultatene i St.meld. nr. 22 angående kjedsomhet i skolen baserer seg på Øia sin NOVA-rapport (2009-2011): ‘Ungdom, mestring og resultater’. Der kommer det frem at andelen elever som oppgir at det er kjedelig på skolen, har endret seg *moderat* i positiv retning. Øias rapport baserer seg på datamaterialet fra en spørreskjemaundersøkelse som inngikk i et longitudinelt ungdomsforskningsprosjekt. I 1992 svarte 30% av elevene at de var ‘helt enige’ i at det er kjedelig på skolen. I 2010 er andelen nede i 25 %. Det er likevel mange som kjeder seg på skolen. Ifølge rapporten til Øia er nemlig sju av ti ungdommer, altså 70.5%, ‘helt’ eller ‘litt enig’ i at de kjeder seg på skolen. Fra 1992 til i dag har det blitt satt i gang noen tiltak for å forebygge kjedsomheten. Det store fokuset i både St. meld nr. 22 og NOVA- rapporten til Øia har vært rettet mot forholdet mellom teori og praksis i skolen. Han drøfter blant annet hvordan fokus på mer praksis kan påvirke elevenes motivasjon i positiv retning og redusere følelsen av kjedsomhet. Grunnen til dette kan være Øias resultater som viser følgende:

Antallet elever som er «helt» eller «litt» enige i at de trives på skolen, økte fra 1992 til 2010. I den samme tidsperioden har andelen som oppgir at de kjeder seg, blitt noe redusert. Derimot er det flere i 2010, sammenliknet med 1992, som opplever at «det er for mye teori i undervisningen (Øia, 2011, s.12).

Altså ser det ut til at det er en økt andel som trives på skolen, men siden det er flere som synes det er for mye teori, kan dette være en av grunnene til kjedsomhet. Til tross for en viss positiv utvikling, er 25% en stor andel som ikke bør undervurderes. Det er kun 5% reduksjon på 18 år. Det er vanskelig å si hva som kan være årsaken til denne reduksjonen. Det har vært tre skolereformer i mellomtiden, *L94 -*, *L97-reformen* og *Kunnskapsløftet-reformen*. Samtidig har det i mellomtiden blitt satt i gang noen tiltak i skolen. Basert på dette som bakgrunnsteppe vil jeg tørre å mene at 5% reduksjon på 18 år ikke er noe vi bør være tilfreds med.

Våre nasjonale undersøkelser skiller seg ikke drastisk fra internasjonale på dette området. Larson & Richards (1991) fant at elever opplever kjedsomhet rundt 32% av tiden de er i klasserommet. Senere hevdet Goetz, Frenzel & Pekrun (2007 tyskspråklig undersøkelse referert i Daschmann et al., 2011) at elever kjeder seg omtrent 50% av hver fagtime. Basert på en survey-studie i USA som inkluderte 350 000 elever mellom 11-18 år fant Price, Jackson, Hannon & Patton (2012) at ca. 98% av elevene opplever skolebasert kjedsomhet deler av tiden på skolen, ca. 33% føler at de kjeder seg hver dag, 50% av elevene hadde skulket skolen og 1 av 5 hadde vurdert å velge bort skolen. Videre rapporterer Fullan (2014) at to tredeler av lykkelige og engasjerte barnehagebarn kommer til å kjede seg på skolen innen de starter i 9. klasse. Dette er høye tall som sier noe om at forekomsten av kjedsomhet i skolen er stor, noe som kan føre til negative konsekvenser for elever som blir rammet.

Når jeg ser forskningsrapportene som viser at en betydelig andel av elever i skolen opplever skolen som kjedelig, blir jeg nysgjerrig. Jeg blir nysgjerrig på definisjonen av kjedsomhet, hvilke faktorer som kan forårsake og forsterke den, hva som må til for å forhindre den i å oppstå og hvilke konsekvenser det kan ha for elever i skolen dersom den ikke forebygges eller reduseres.

1.1 Akademisk kjedsomhet - en alvorlig tilstand på grunn av dens konsekvenser

Elever som opplever høy grad av akademisk kjedsomhet over lengre tid, viser seg å være i høy risiko for flere fremtidige negative konsekvenser som for eksempel: *lave karakterer*, *skolefravær*, *frafall* og *depresjon* (Daschmann et al., 2011). Skolen er en sentral del av hverdagen til 6-16 år gamle barn i opplæringspliktig alder. Etter at videregående opplæring er

blitt en rettighet, er rundt 92% av de som er mellom 16 og 19 år i videregående skole (SSB-Nøkkeltall, 2014, s.14). Det som skjer disse årene av livet påvirker elevenes fremtidsutsikter. I lys av tallene jeg har nevnt ovenfor, vil jeg si følgende: det er fryktelig mange som har kjedet seg i store deler av skolelivet når de har kommet til en alder av 18-19 år. Pekrun et al. (2002 referert i Pekrun et al., 2007) understreker dette på denne måten:

Over the years, many hours are spent in the classroom, social relationships are created there, and the attainment of important life goals depends on individual and collective agency in educational institutions. Because of their subjective importance, educational settings are infused with intense emotional experiences that direct interactions, affect learning and performance, and influence personal growth in both students and teachers (s. 13)

Om den ovennevnte forekomsten av kjedsomhet er reell og ikke reduseres, kan vi på bakgrunn av de nevnte tendensene og enkel matematikk hevde at skolen står overfor en viktig pedagogisk utfordring. Når kjedsomhet er så utbredt blant så mange elever i skolen, er det da mulig for den norske skolen å realisere sine dannelses- og læringsrelaterte målsettinger? Dette er et aktuelt og alvorlig spørsmål i lys av kjedsomhetsproblematikken i skolen.

1.2 Ulike oppfatninger av kjedsomhet

Det er tankevekkende i seg selv å se på ulike definisjoner av kjedsomhet, fordi det er vanskelig å finne en generell allment akseptert definisjon av dette fenomenet. I min leting etter en treffende definisjon av akademisk kjedsomhet, ble jeg gjort oppmerksom på at mye av det som skal definere hva kjedsomhet egentlig er, ofte heller forklarer den eksistensielle siden av følelsen.

Det er ikke uvanlig i pedagogisk forskning at en forsøker å si noe om et fenomen som ikke er direkte observerbart. Da gjelder det å operasjonalisere begrepet ved å finne dekkende indikatorer (Kleven, 2002). En av de enklere, men ikke helt dekkende definisjonene av akademisk kjedsomhet, finner vi i American Psychological Association (APA) sin psykologiske ordbok: kjedsomhet er '... a state of weariness or ennui resulting from a lack of engagement with stimuli in the environment' (Vanden-Bos, 2007, s.130). Altså kan vi se på kjedsomhet som en tilstand som er preget av tretthet og manglende engasjement for stimuli i miljøet. Det er mange ulike undersøkelser som viser til forskjellige indikatorer til kjedsomhet i skolen, men det er begrenset med empiriske begrunnelser (Daschmann et al., 2011; Goetz et al., 2013). Det er heller ofte snakk om delvise begrunnelser og påstander.

1.3 Oppgavens formål og problemstilling

På grunnlag av det som har blitt fremlagt ovenfor skal denne oppgaven handle om elever i grunnskolen og videregående opplæring som opplever *skolebasert kjedsomhet*. Formålet med oppgaven er å gi et oppdatert bilde på hva som kjennetegner elever med kjedsomhetssymptomer, hva som forårsaker akademisk kjedsomhet og hvilke konsekvenser det kan ha for elevenes læring i skolen. I tillegg vil jeg se på hvordan skolen kan forebygge og redusere akademisk kjedsomhet i undervisningen, ved hjelp av system-, klasserom- og individrettet arbeid. Her drøfter jeg også hvilken rolle Pedagogisk-psykologisk tjeneste kan ha. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke faktorer kan forårsake kjedsomhet i skolen, hva slags konsekvenser kan det ha for elevenes skolebaserte læring, og hvordan kan man forebygge og redusere akademisk kjedsomhet?

1.3.1 Avgrensning og tilnærming til problemstillingen

Grunnet oppgavens formelle rammer har jeg foretatt avgrensninger. Med hensyn til aldersmessig variasjon vil jeg hovedsakelig benytte den generelle benevnelsen 'elever' som en betegnelse på barn og unge i grunnskole til videregående skole. Hovedfokuset er rettet mot denne elevgruppen, men grunnet begrenset forskning på feltet vil teoretiske analyser av forskning gjort på studenter i høyere utdanning også bli inkludert for å belyse deler av mine teoretiske drøftinger. Jeg har valgt å ta for meg forskning som har blitt gjort på elever (og studenter) uten spesifiserte spesialpedagogiske behov. Jeg har også valgt å ikke skille mellom kjønn eller forholde meg til spesifikke skolefag.

Jeg har bevisst valgt å ikke fremheve noen kapitler mer enn andre, da dette forskningsfeltet er veldig nytt. Hvert av kapitlene er en avgjørende brikke for en helhetlig og dekkende besvarelse på problemstillingen min. Jeg bruker Pekrun (2006) 'The control-value theory for academic emotions' som et teoretisk rammeverk, som gjør det lettere å strukturere og kategorisere forskningslitteraturen. Ved valg av kronologisk oppbygning av kapitlenes temaer ønsker jeg å fremheve dens aktualitet i den norske skolen i dag og nyere pedagogisk forskning.

1.4 Valg av metode og kilderefleksjoner

I samråd med min veileder har vi blitt enige om at denne oppgaven ikke behøver et eget metodekapittel. Metoden som blir brukt i denne oppgaven er en tradisjonell litteraturstudie. Hensikten med en litteraturstudie er å få en bred forståelse og oversikt over et utvalgt fagfelt. I tillegg kan man også få et innblikk i hvor det er behov for mer kunnskap. Ved at metoden ikke har et strengt definert oppsett gir den muligheter for kreativitet og utforskning (Jesson, Metheson & Lacey, 2011). En litteraturstudie av god kvalitet kjennetegnes av at relevant forskning belyses på en presis og nyansert måte. Her er det også viktig at den som foretar litteraturstudien innhenter forskningslitteratur på området som er av interesse, og evaluerer dens aktualitet (Bordens & Abbott, 2005). Resultatene må gjøres til gjenstand for kritisk vurdering og drøfting. Kvaliteten på litteraturstudien forutsetter dermed refleksjon og innsikt i ulike metodiske utfordringer i undersøkelsene som blir brukt (Petticrew & Roberts, 2006). Dette dreier seg blant annet om å gjøre vurderinger angående studienes gyldighet.

Opgaven er basert på litteratur som omfatter teoretiske perspektiver og både nasjonale og internasjonale undersøkelser. Opgaven baserer seg hovedsakelig på førstehåndskilder, det vil si originaldokumenter (Repstad 2013, s. 206), som også anses som primærlitteratur, det vil si den første kjente versjonen av kilden som jeg har hatt tilgang på (Kjeldstadli, 2007). I noen tilfeller har jeg hatt problemer med å finne førstehåndskilder. Da har jeg brukt andrehåndskilder og vist til førstehåndskilder gjennom sekundærlitteratur. I en masteroppgave som er teoretisk og som baserer seg på litteraturstudie, er det viktig at man er klar over at noen kilder er normative og noen er beskrivende. Jeg har i få tilfeller brukt normative kilder, som for eksempel offentlige læreplaner, forskrifter og retningslinjer som handler om intensjoner og hva som bør gjøres eller hva som forventes av skolene eller lærerne. Teoretiske publikasjoner og forskningsartikler er stort sett av beskrivende karakter. De beskriver hva vi vet om sosiale fenomener, hvordan ulike sosiale faktorer henger sammen, hva de har gjort og hva de har funnet.

1.5 Oppgavens disposisjon

Opgaven er delt inn i åtte kapitler. Jeg anser det som aktuelt å dele oppgaven i *tre* hoveddeler. I del 1 skal jeg belyse første del av problemstillingen: *Hvilke faktorer kan forårsake akademisk kjedsomhet?* Denne delen består av 3 kapitler. I kapittel 2 belyser jeg

akademisk kjedsomhet som begrep, følelse og psykologisk tilstand. Gjennom drøftinger fremhever jeg også ulike observerbare indikatorer ved kjedsomhet, som kan gjøre det lettere for lærere å avdekke kjedsomhet hos sine elever. I kapittel 3 redegjør jeg for hva jeg legger i begrepet 'skolebasert læring'. Her belyser jeg hva som skiller skolebasert læring fra annen type læring og hvilke krav den stiller til elevene. Kapittel 4 ser jeg som hoveddelen i oppgavens del 1. Her foretar jeg en teoretisk drøfting av ulike årsaksforklaringer til akademisk kjedsomhet, i lys av den nyere 'Control-value theory' (Pekrun, 2006). Dette vil legge grunnlaget for utarbeidelse av tiltak i kapittel 7, del 3.

I oppgavens del 2 skal jeg besvare den andre delen av problemstillingen: *hva slags konsekvenser kan kjedsomhet ha for elevenes skolebaserte læring?* Dette er viktig å belyse fordi det er svaret på en slik problemstilling som kan hjelpe oss for å kunne si noe om alvorlighetsgraden av akademisk kjedsomhet og viktigheten av fenomenet som studieobjekt. Denne delen består av 2 kapitler. I kapittel 5 og 6 skal jeg foreta en omfattende teoretisk drøfting av varierende faglige og psykososiale konsekvenser som kan forekomme av høy grad av akademisk kjedsomhet.

Til slutt, i oppgavens del 3, skal jeg besvare den tredje delen av problemstillingen: *hvordan kan man forebygge og redusere akademisk kjedsomhet?* I kapittel 7 drøfter jeg hvordan PPR, skoleledere og lærere i lys av forskningsbaserte kunnskaper kan forebygge eller redusere akademisk kjedsomhet i undervisningssituasjonen. Jeg avslutter til slutt hele oppgaven med en kort oppsummering.

2 HVA ER AKADEMISK KJEDSOMHET?

I september 2010 går jeg inn i klasserommet til en 5. klasse som vikarlærer for første gang. De titter på meg, og jeg får klare minner fra den tiden jeg satt bak de samme pultene. De ser på meg med stjerner i øynene, med et håp om at jeg skal si at vi skal gjøre noe gøy i dag. Jeg legger dagsplanen ned på kateteret og forteller dem hva læreren deres ønsker at vi skal få gjort i løpet av skoledagen. Stjernene i øynene blir fort borte, og skuffelsen inntreffer. Den første jeg hører reagere er en som sier: “Nei, skal vi gjøre det igjen, så kjedelig!” Store deler av klassen sier seg enig ved å repetere eller nikke til. Jeg tenker: Hva skal jeg gjøre for at de skal bli glade igjen? Hva kan jeg gjøre for at dette ikke skal bli en kjedelig time, og for at de ikke skal huske meg som den kjedelige vikarlæreren?

I mai 2012 er jeg blitt en mer erfaren vikarlærer og har fått jobb på ungdomsskole. Jeg husker dagene på ungdomsskolen som om det var i går. Det var ubeskrivelig gøy å løpe i gangene og ta turen til helsesøster, men dog så kjedelig å sitte stille i timen og høre på læreren. Jeg tar mitt første steg inn i klasserommet til en 10. klasse, de hopper nesten i taket av glede fordi læreren deres ikke er der. Jeg hører at de hvisker til hverandre: “Dette blir kult, vi har vikar i dag!” Selvfølgelig tenker jeg at jeg skal være den kule vikarlæreren som underviser på den beste måten. Det fine glansbildet av meg selv som en engasjerende lærer rakner fort idet jeg nok en gang legger planen læreren har overlevert ned på kateteret, og forteller elevene hva vi skal gjøre i timene fremover. Det blir først helt stille, noen legger hodet ned på bordet, noen vipper stolen bakover mot veggen og ser ned, så blir det et støykaos av at de plutselig ønsker å uttrykke hvor kjedelig de har det, hvor lei de er, hvor kjedelig de synes dette er, hvor kjedelig skolen er og ikke minst faget. Jeg føler at jeg er på vei inn i nok en krig mot denne såkalte kjedsomheten. Alle har opplevd denne følelsen, alle kjenner til den, men hva er egentlig *kjedsomhet*?

2.1 Akademisk kjedsomhet - én av mange skolerelaterte emosjoner

Nyere forskning innenfor utdanningsvitenskapen har begynt å fokusere mer på mangfoldet av følelser elever opplever i klasserommet. Forskningen viser at elever opplever et bredt spekter av positive og negative følelser i skolesituasjonen. Pekrun et al. (2007; 2014) kaller dem for *academic achievement emotion* (akademiske måloppnåelsesemosjoner). Eksempelvis kan det være snakk om: glede, håp, stolthet, angst, sinne, frustrasjon, trivsel, hjelpeløshet og sist, men

ikke minst *kjedsomhet* (Pekrun et al., 2007; Goetz et al., 2013). Pekrun et al. (2007) grupperer disse emosjonene inn i fire kategorier: *positive aktiverende*, *positive deaktivierende*, *negative aktiverende* og *negative deaktivierende emosjoner*. Måloppnåelsesemosjonen *akademisk kjedsomhet* faller inn under den siste kategorien ‘negativ deaktivierende’. Grunnen til dette er at den oppleves som utrivelig, og involverer en reduksjon av fysiologisk aktivering (Pekrun et al. 2010). Overraskende nok er det ytterst få studier som har undersøkt kjedsomhet som fenomen (Pekrun et al., 2014). Selv om kjedsomhet kan bli sett på som det moderne samfunnets “pest”, spesielt i skolen (Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2014; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry, 2010).

Det kan virke som at skolebaserte måloppnåelsesemosjoner, bortsett fra angst, har blitt neglisjert, til tross for sin sterke tilstedeværelse i klasserommet og relevans med tanke på elevers skolebaserte prestasjoner, utvikling, helse og velvære (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Pekrun, Hall, Goetz & Perry, 2014). En mulig grunn til at det er slik, kan være at kjedsomhet er en usynlig og ‘stille’ emosjon sammenliknet med for eksempel en mer manifest affektiv tilstand som sinne. Fra et lærerperspektiv kan det se ut til at kjedsomhet mangler den avbrytende karakter sinne bringer med seg i en situasjon. På den andre siden kan det ses fra et klinisk perspektiv der det kan se ut til at kjedsomhet mangler psykopatologisk relevans, sammenliknet med f.eks. angst (Pekrun et al., 2010). Imidlertid betyr trolig ikke dette at kjedsomhet er mindre skadelig enn andre negative emosjoner.

Selv om elever som opplever kjedsomhet ikke har avbrytende atferd i undervisningstimene, eller mens en jobber, kan vi ikke overse den negative påvirkningen kjedsomhet kan ha. Eksempel på dette kan være redusert motivasjon og manglede bruk av egnede læringsstrategier som svekker elevenes mulighet til faglig måloppnåelse (Daniels et al., 2008; Tze, Klassen & Daniels, 2014). Elever som kjeder seg kan ikke realisere sitt kognitive og metakognitive potensial, og dermed er det høyere risiko for mange negative konsekvenser, som for eksempel lave karakterer, skolefravær og frafall (Robinson, 1975; Daschmann et al., 2014; Pekrun et al., 2014). Dette sier oss noe om at vi må ta dette fenomenet seriøst. Forskingen viser oss at elever kjeder seg langt oftere enn de engster seg (Goetz, Pekrun, Hall & Haag, 2006; Nett, Goetz & Hall, 2011). Denne negative deaktivierende følelsen, kjedsomhet, viser seg å være helt vanlig blant elever i undervisningstimene på skolen (Tze et al., 2014). Det er nettopp dette som nødvendiggjør å se nærmere på fenomenet.

2.2 Symptomer på akademisk kjedsomhet

Når elever klager over kjedsomhet, trenger de nødvendigvis ikke å snakke om det samme. Vi kan nemlig se på kjedsomhet som en mosaikk av ulike komponenter. Disse komponentene kan vi se på som symptomer på kjedsomhet. Symptomer på kjedsomhet kan ifølge Pekrun et al. (2010) være:

- a) en tilstand av ubehagelige følelser
- b) mangel på stimulering
- c) lav fysiologisk aktivering
- d) forlenget subjektiv opplevelse av tid
- e) tendenser til å rømme fra situasjonen med tankevandring
- f) langsom monoton stemmebruk.

En slik opplevelseshprofil innebærer at kjedsomhet består av *affektive*, *kognitive* og *motivasjonelle* komponenter, og i tillegg *ekspresive* komponenter (Pekrun et al., 2010). De *affektive* komponentene innebærer at elever kjeder seg ved at de kjenner et indre ubehag. De *kognitive* komponentene kommer til uttrykk ved at elever opplever at tiden går saktere enn vanlig. De *motivasjonelle* komponentene kommer til uttrykk ved at elever ønsker å slippe unna situasjonen. De *ekspresive* komponentene er de som gjør kjedsomheten synlig. Den vises ved ansikts- og kroppsuttrykk. Denne komplekse sammensetningen av kjedsomhet gjør det vanskelig å finne en allmenngyldig definisjon. Psykoanalytikerens Greenson (1953 referert i Craparo, Faraci, Fasciano, Carrubba & Gori, 2013) uttrykker kompleksiteten av fenomenet kjedsomhet på følgende måte:

... phenomenon which is easier to describe than to define. The uniqueness of the feeling of being bored seems to depend upon the coexistence of the following components: a state of longing and inability to designate what is longed for; a sense of emptiness; a passive, expectant attitude with the hope that external world will supply satisfaction; a distorted sense of time in which time seems to stand still (s.164).

Det er flere forskere, i likhet med Greenson, som har gitt uttrykk for hvor krevende det er å definere kjedsomhet. Ofte kan det virke lettere å forklare den enn å definere den. En av grunnene til dette kan være nettopp fordi kjedsomhet ikke alltid er direkte observerbart (Daschmann et al., 2011; Götz et al., 2013). I pedagogisk forskning er det ikke uvanlig at en forsøker å undersøke og si noe om noe som ikke er direkte observerbart. Innenfor forskning på kjedsomhet har flere forsøkt å finne en dekkende definisjon ved å nyansere det psykologiske følelsesspekteret som karakteriserer kjedsomhet.

2.3 Akademisk kjedsomhet som en psykologisk mangelfølelse

På bakgrunn av min foregående drøfting av kjedsomhet kan vi si at elevenes opplevelse av kjedsomhet på skolen ofte er sett på som en affektiv tilstand i klasserommet som består av en rekke synlige og usynlige faktorer. Pekrun et al. (2010) beskriver for eksempel kjedsomhet som en “... affective state composed of unpleasant feelings, lack of stimulation, and low physiological arousal” (532). Kjedsomhetens affektive, kognitive, motivasjonelle og ekspressive komponenter gjør at den skiller seg fra andre negative måloppnåelsesemosjoner, som for eksempel sinne, angst eller skam. I den tilsynelatende håpløse kjedsomheten er det snakk om at det er et ønske om å engasjere seg i en aktivitet, men *hvordan* og i *hvilken* aktivitet kan virke veldig vanskelig å svare på når kjedsomheten har inntrådt. Dette står i samsvar med Eastwood, Frischen, Fenske & Smilek (2012) sin forståelse av følelsen: “... wanting to, but not being able to engage in satisfying activity” (s. 483). Denne beskrivelsen får også støtte av Gerritsen, Toplak, Sciaraffa & Eastwood (2013) som definerer kjedsomhet som “... the unfulfilled desire for satisfying activity ... (s.27). Det er snakk om et uoppfylt ønske om å delta i en tilfredsstillende aktivitet. Samtlige av de overnevnte beskrivelsene av kjedsomhet sier oss noe om hvilke psykologiske behov kjedsomhet skaper hos mennesket, men *årsaken* til dette blir neglisjert. Av den grunn klarer ikke alle definisjoner å fange opp bredden på følelsen kjedsomhet.

2.4 Akademisk kjedsomhet som en konsekvens

Vi kan også tilnærme oss fenomenet fra et utviklingsperspektiv. Pekrun et al. (2014) hevder at skolebasert kjedsomhet fører til at en utviser begrenset engasjement i faglige aktiviteter som mangler personlig verdi. Derfor retter for eksempel en elev sin oppmerksomhet mot mer personlig givende aktiviteter. Dette er i tråd med tilnærmingen til Sundberg, Latkin, Farmer & Saoud (1991) om at kjedsomhet er “...state ranging from mild to severe unpleasantness, which people describe as a feeling of tedium, meaninglessness, emptiness, wearisomeness, and lack of interest or connection with the current environment” (s. 210).

På bakgrunn av dette utsagnet hevder Acee et al. (2010) at kjedsomhet kan ses som motsatsen til en rekke emosjonelle tilstander som interesse, entusiasme, involvering, engasjement, flyt og optimal stimulering. I denne sammenheng viser forskning at kjedsomhet er en negativ og deaktivierende emosjon som forekommer når elever opplever mangel på kontroll over de

skolebaserte aktivitetene, grunnet enten at de er for vanskelige eller for lette, og/eller når de ikke ser verdien i oppgaven de skal utføre (Goetz et al. 2006; Tze et al., 2014; Pekrun et al., 2007). I denne diskusjonen fremhever Pekrun et al. (2014) det faktum at kjedsomhet trolig kan forårsakes av mangel på interesse, men det er viktig å ikke fremstille det som det motsatte av interesse eller andre positive emosjoner. Daschman et al. (2014) presiserer forholdet mellom kjedsomhet og interesse på følgende måte:

... boredom constitutes more than the absence of interest. Lack of interest is affectively neutral and does not cause emotional pain, whereas boredom is emotionally distressing. Due to different affective loads, lack of interest and boredom also has different motivational consequences (s.23).

Dette sier oss også noe om at kjedsomhet ikke er det samme som å være apatisk heller, selv om det kan se ut til at de har mange likhetstrekk. I kjedsomheten ligger det en ønske om å faktisk være interessert, men det kan være eksterne eller interne årsaker til at kjedsomheten tar overhånd, og som gjør det vanskelig å komme seg ut av tilstanden til tross for ønske om forandring. Forskningen viser ulike faktorer som kan bidra til kjedsomhet i skolesituasjonen, som for eksempel monotone og repetitive aktiviteter. Hill & Perkins (1985) hevder at “... boredom occurs when stimuli is constructed as subjectively monotonous” (s. 237). De påpeker på bakgrunn av sin forskning *monoton undervisning* som en av hovedårsakene til forekomsten av kjedsomhet. I tillegg sier de at forekomsten av kjedsomhet kan være relatert til følelsen av at fagstoffet føles meningsløst/meningsfullt eller følelsen av at aktiviteten er verdiløs/verdifull. Dette betyr at dersom elever opplever en gitt skoleoppgave som relevant for deres behov, blir det mer meningsfullt eller verdifullt for dem og derfor mindre sjans for at aktiviteten fremkaller kjedsomhet (Daschman et al., 2011). Det viser seg å være bred enighet i denne tilnærmingen til kjedsomhet i skolen. Robinson (1975) undersøkte om mangel på følelsen av mening og verdi i arbeid med skolefaglig lærestoff kunne føre til kjedsomhet i skolesituasjonen. Resultatene fra denne studien understreker at opplevelsen av lærestoffet som verdi-/meningsløst kan føre til akademisk kjedsomhet. Samtidig ser man at teoretiske perspektiver på hva som forårsaker kjedsomhet varierer betydelig, og at flere aspekter ved klasseromsundervisning kan fremkalle kjedsomhet i skolen (Robinson, 1975; Daschman et al., 2011). Disse tilnærmingene til kjedsomhet kan også ses i lys av Pekruns (2006) ‘control-value theory’.

2.5 Akademisk kjedsomhet som måloppnåelsesemosjon

I *control-value theory* blir måloppnåelsesemosjoner definert som emosjoner knyttet direkte til mestring av aktiviteter eller oppnåelse av resultater. De fleste emosjoner som gjelder elevers læring og mestring på skolen blir ansett som måloppnåelsesemosjoner da de blir relatert til atferd og resultat. I tidligere forskning ble måloppnåelsesemosjoner særlig knyttet til prestasjonsresultater (Weiner, 1985; Pekrun et al., 2007). Men perspektivet som blir brukt her i *control-value theory* impliserer at måloppnåelsesemosjoner også kan knyttes til opplevelsen av en aktivitet. Emosjoner knyttet til selve aktiviteten, har tradisjonelt blitt oversett innenfor forskning på mestringseemosjoner. Det kan for eksempel være å kjenne på glede og stolthet ved at en når de målene en har satt seg, og frustrasjon og skam når innsatsen mislykkes. Det kan også være at en føler sinne ved oppgavekrav, eller at en kjeder seg ved klasseromsundervisning. Altså er kjedsomhet en av de aktivitetsrelaterte emosjonene. Når elever vurderer aktivitetens verdi som verken positiv eller negativ, og kontrollen som for høy eller lav, hevder Pekrun et al. (2007) at kjedsomheten har inntruffet. De forklarer det som følger:

... if demands are too low, as in monotonous routine activities, there may be insufficient challenge and a lack of intrinsic value, thus producing boredom. Conversely, if demands exceed capabilities and cannot be met, it may also be difficult to detect meaning in the activity, thus reducing its value. Furthermore, subjectively devaluing material that is too difficult may serve to cope with the threat implied by high demands (s.21).

Det fremholdes også i *control-value theory* at måloppnåelsesemosjoner påvirker elevers kognitive ressurser, motivasjon til å lære og bruk av ulike læringsstrategier (Pekrun et al., 2007; 2014). Her er vi samtidig inne på noen av konsekvensene av kjedsomhet. Det skal ikke være mulig å snakke om kjedsomhet i skolen uten dens konsekvenser. Det er imidlertid slik at konsekvensene ofte blir undervurdert.

2.6 Konsekvenser av akademisk kjedsomhet

Kjedsomhet er en vanlig klage i skolebaserte læringssituasjoner, men de alvorlige konsekvensene den kan ha for elevers prestasjoner og helse er ofte underkommunisert (Gerritsen et al., 2013). Forskning viser at det er en negativ sammenheng mellom kjedsomhet på den ene siden og *motivasjon, bruk av utdypende strategier, selvregulering* og *følgelig prestasjoner* på den andre siden. Videre ser det ut til å være positiv sammenheng mellom

kjedsomhet på den ene siden og *irrelevante tanker* og *det å bli lett styrt av omgivelsene* på den andre siden (Pekrun et al. 2002; Acee et al., 2010; Pekrun et al., 2014).

Eastwood et al. (2012) understreker at kjedsomhet ofte blir ansett som et nokså trivielt og midlertidig ubehag som kan forsvinne med en enkel forandring i omstendighetene. Videre fremhever forskerne at det er viktig å anse kjedsomhet som en faktor som henger sammen med meget alvorlige utfordringer. De mener at det er en grunn til at vi i dagligtalen uttrykker at vi 'holder på å dø av kjedsomhet'. Det er nettopp fordi kjedsomheten har en smertefull side ved seg, og den har en positiv korrelasjon med depresjon og angst. Den har også en negativ korrelasjon med følelsen av at man har et meningsfullt liv (Eastwood et al., 2012). Dette vil si at jo mer en elev kjeder seg, desto mindre meningsfullt føles livet, og desto større sjans for depresjon. Grunnet dens konsekvenser bør vi være forsiktige med å si at den er triviell, fordi det er tydelig at kjedsomhet kan utvikle seg til å bli et større problem hos elever. På bakgrunn av dette er det et seriøst arbeid som bør bli gjort når det gjelder kartlegging av fenomenet basert på en operasjonaliserbar definisjon.

2.7 På vei mot en dekkende og krevende definisjon

Vodanovich (2003) hevder at mangel på en enstemmig enighet om definisjon av kjedsomhet har begrenset målinger av fenomenet. Foreløpig kan det virke som at kjedsomhet vanligvis er definert noe upresist i form av hvordan det føles å kjede seg, det vil si, den er forsøkt definert med hovedvekt på de *opplevelsesmessige komponentene* av kjedsomhet. Eastwood et al. (2012) forsøker derimot å gi en definisjon av kjedsomhet ved å legge hovedvekten på de underliggende mentale prosessene som oppstår når kjedsomhet inntreffer. De ønsker å kartlegge de opplevelsesmessige komponentene utfra de underliggende mentale prosessene. De hevder at deres definisjon av kjedsomhet vil være tilfredsstillende for alle som forsker på feltet, og at dens presisjon vil være til stor hjelp i empiriske undersøkelser som ikke ville ha vært mulig å gjennomføre uten.

Forskerne drøfter de ulike teoretiske tilnærmingene til kjedsomhet som psykodynamiske teorier, eksistensialistiske teorier, arousal teorier og kognitive teorier. De hevder at selv om de er ulike på sentrale punkter, er de enige om at "... by definition, the bored person wishes to, but is unable to, become engrossed in satisfying activity. Boredom is the experience of being disengaged and stuck in an endless dissatisfying present" (Eastwood et al., 2012, s.

484). Videre skiller de mellom mentale prosesser og opplevelsesmessige komponenter, og belyser relasjonen mellom disse. Med dette som bakgrunnsteppe presenterer de følgende definisjon av kjedsomhet:

... as the aversive state that occurs when we (a) are not able to successfully engage attention with internal (e.g., thoughts or feelings) or external (e.g., environmental stimuli) information required for participating in satisfying activity; (b) are aware of the fact that we are not able to engage attention and participate in satisfying activity, which can take the form of either awareness of high degree of mental effort expended in an attempt to engage with the task at hand or awareness of engagement with task-unrelated concerns (e.g., mind wandering); and (c) attribute the cause of our aversive state to the environment (e.g., 'the task is boring', 'there is nothing to do') (Eastwood et al., 2012, s. 484).

Altså blir kjedsomhet definert som en motvillig tilstand. I skolesammenheng vil kjedsomhet være en motvillig tilstand en opplever i undervisningen eller mens en skal jobbe selvstendig med skolearbeid. Den kan oppstå når en elev ikke klarer å mobilisere oppmerksomheten sin ved hjelp av intern informasjon som for eksempel tanker og følelser, eller ved hjelp av ekstern informasjon som for eksempel miljømessig stimuli i klasserommet. Skolebasert kjedsomhet kan også oppstå når en er klar over det faktum at en ikke er i stand til å vekke oppmerksomheten og delta i en gitt aktivitet. Dette kan ta form av enten bevissthet om at det kommer til å trengs høy grad av innsats, eller at en er mer opptatt av noe annet som ikke er relatert til oppgaven. Videre oppstår denne motvillige tilstanden når elever attribuerer årsaken til tilstanden til miljøet, som for eksempel lærerens undervisning eller det faglige innholdet. Videre kommer det frem i arbeidene til Eastwood et al. (2012) at kjedsomhet er et resultat av ulike kombinasjoner av følgende tre elementer:

- a) mentale prosesser
- b) opplevelsesmessige komponenter og/eller
- c) psykologiske årsaker.

De *mentale prosessene* består av: 1) inadekvat orientering av oppmerksomheten, 2) attribusjon av manglende oppmerksomhet til miljøet, 3) svikt i eksekutive kontrollprosesser og 4) mislykkede forsøk på å vekke oppmerksomheten gjennom regulering av varslingsystemet. Videre består de *opplevelsesmessige komponentene* av: 1) bevissthet om vanskeligheter med konsentrasjonen (for eksempel: mental anstrengelse og/eller tankevandring), 2) ikke-optimal stimulering, 3) negative følelser, 4) begrensninger og kaotisk tilstand, 5) subjektiv langsom oppfattelse av tiden. Mens *psykologiske årsaker* kan være: 1) kroniske svakheter ved oppmerksomhetssystemet (f.eks: ADHD, diffuse ervervede

hjerneskader etc.), 2) kronisk manglende evne til å artikulere et tilfredsstillende mål for engasjement og 3) kronisk over-sensitivitet eller hypersensitivitet til stimuli. Interaksjonen mellom disse tre aspektene vil være avgjørende for opplevelsen og utviklingen av kjedsomhet i klasserommet som hindrer elevers skolebaserte læring. På dette området snakkes det også om noe som i forskningen benevnes som ‘trait boredom’ (generell kjedsomhetstendens), som kan bli sett på som et predisponert personlighetstrekk (Eastwood et al., 2012; Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper & Schatz, 2012a).

2.8 Oppsummering

Slik det kommer frem i dette kapitlet er kjedsomhet et meget komplekst forskningsfelt og fenomen. Det er én av mange skolerelaterte emosjoner, og blir beskrevet som en negativ deaktivierende måloppnåelsesemosjon. Dette er en høyest neglisjert emosjon i pedagogisk forskningsverden, men det er ikke fordi den er sjelden. Den ser ut til å være en av emosjonene som forekommer oftest i undervisningssammenheng. I forskningen som er på feltet kommer det tydelig frem at kjedsomhet kan ha alvorlige negative konsekvenser for elevenes skolebaserte læring og kan være en forløper til andre dypere psykopatologiske tilstander som depresjon og angst. I problemstillingen min tar jeg for meg kjedsomhet i sammenheng med skolebasert læring. Videre ser jeg det relevant å redegjøre for hva jeg legger i begrepet ‘skolebasert læring’ i påfølgende kapittel.

3 HVA ER SKOLEBASERT LÆRING?

Vi mennesker er fra fødselen av utrustet med grunnleggende evne og behov for læring. Det er en allmennakseptert oppfatning at mennesker lærer i mer eller mindre grad ulike ting hele tiden (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det være seg tilsiktet eller uintent. Læring innebærer en prosess, samtidig viser den seg i form av et produkt. Dette bidrar til at den lærende personen gjennomgår en endring. Den amerikanske psykologen Thorndike (1931) har vært blant de første læringsteoretikerne som tematiserte endringsaspektet ved læring hos mennesker: “Man’s power to change himself, that is, to learn, is perhaps the most impressive thing about him” (s.3).

Læring er et hyppig brukt begrep både i hverdagslivet og i skolesammenheng. Oppfatning av hva læring er og dermed definisjon av læring varierer avhengig av ulike læringsteoretiske ståsteder. Som for eksempel adferdsteoretiske, kognitivistiske og konstruktivistiske læringsteorier. En av arenaene som nevnes oftest i læringssammenheng er skolen. Skaalvik & Skaalvik (2014) sier følgende “...læring og læringssituasjoner på skolen skiller seg i regelen fra læringssituasjoner utenfor skolen på flere nivåer” (s.22). I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hva jeg legger i begrepet skolebasert læring. Deretter skal jeg drøfte det i lys av kognitivistisk og konstruktivistisk tilnærming til læring.

3.1 Skolebasert læring

Den skolebaserte læringen omfatter læring som skjer i skolen, som for eksempel: *kunnskapslæring, verdilæring, holdningslæring og ferdighetslæring* (Hargreaves, 2004). I den engelske faglitteraturen omtales det som ‘*school based learning*’ eller ‘*academic learning*’ (Goodlad, 1984; Gage & Berliner, 1998; Marzano, R., Marzano, J., & Pickering 2003). Begrepene sier oss noe om at læring i skolen skiller seg fra læring som skjer utenfor skolen. Skolen er en læringsarena der læring er systematisk mediert, og det skarpeste skille er trolig den planlagte og målrettede læringen av lærestoff i ulike skolefag. I engelskspråklig litteratur brukes begrepene ‘content’, ‘subject matter’ eller ‘subject content knowledge’ (Shulman, 1986; Marzano et al., 2003; Gage & Berliner, 1998; Kauchak & Eggen, 2011). På norsk bruker vi ofte begreper som ‘innhold’, ‘fagkunnskap’ eller ‘lærestoff’/‘faglig lærestoff’ (Engelsen, 2012; Øzerk, 2006). Chen & Ennis (1995) skriver at ‘*subject content knowledge*’ refererer til begreper, prinsipper og ferdigheter innenfor en bestemt fagdisiplin (s.389).

Mesteparten av skolens aktiviteter for å fremme skolebasert læring skjer i timene der elevene får undervisning og lærer skolefagenes innhold. Hvert av skolefagenes lærestoff innebærer kunnskaper i form av informasjon om ulike fenomener, mennesker eller sosiale prosesser, men også verdier og holdninger. Goodlad et al. (1990) sier følgende om viktigheten av at elevene gis mulighet til å lære skolefaglig kunnskap: “Access to knowledge. The most fundamentally and clearly articulated goals for schools define a central role of promotion intellectual processes through encounters with knowledge” (s.21). Her fremmer forskerne skolen som en arena for kunnskapslæring som har en betydningsfull innvirkning på elevens kognitiv utvikling.

3.1.1 Læring på skolen og kognitiv utvikling

Den amerikanske pedagogen og psykologen Bruner (1960; 1961) var blant de fremste forskerne som anså elever som aktive problemløsere og som er i stand til å arbeide med utfordrende oppgaver. Bruner anså undervisning og læring på skolen som en viktig faktor for kognitiv utvikling. Han presiserte at for at skolen skal lykkes i denne oppgaven, må undervisningsaktivitetene hjelpe elevene til å forstå lærestoffets struktur, det vil si lærestoffets sentrale begreper og prinsipper. I denne sammenheng vil det være viktig at pedagoger presenterer lærestoffet på en sekvensert måte for å fremme, det Bruner kaller, ‘controlled-insightful learning’ (kontrollert innsiktsfull læring) og ‘guided discovery learning’ (veiledet oppdagende læring).

På den ene siden har Bruners inspirasjonskilde, i denne sammenheng, vært Piagets tenkning rundt assimilasjons- og akkomodasjonsprosesser i læring. På den andre siden har det vært Vygotskys tenkning rundt betydningen av samarbeid med og veiledning av litt mer kompetente andre (Vygotsky, 1988). Samtidig har Bruner (1961; 1966; 1996) med sine pedagogiske tanker vært en viktig inspirasjonskilde for mange andre pedagoger. Seel (2012) sier at “By providing *suitable learning tasks* and materials, the teacher enables the learners to solve problems and learn further on their own in later life” (s. 490, egen kursivering). Han sier videre at Bruners pedagogikk inviterer læreren til å strukturere lærestoffet på forhånd. Dette kan læreren gjøre ved hjelp av læremidler som utløser, fremmer, og støtter aktiv og uavhengig informasjonsprosessering, og som gjør at elever klarer å organisere kunnskapsstrukturer gjennom generaliseringer (s.490). På samme måte som Bruner, tar

Gagné (1977) opp læring gjennom systematisk undervisning og hevder at læring er en kumulativ prosess. Bell-Gredler (1986) viderefører dette synet og utdyper ideen om at læring er en kumulativ prosess på denne måten "... learning is cumulative. That is, many skills that are learned contribute to the learning of even more complex ones" (s.118). Altså; når elever først lærer addisjon, hjelper denne regneferdigheten til at de kan lære multiplikasjon. De behøver ikke lære addisjon hver gang de jobber med multiplikasjon eller divisjon. De bare inkorporerer addisjonsferdighetene inn i nye ferdigheter. Det er altså systematikk og planlagte aktiviteter som preger skolebasert læring. Her er vi inne på den sentrale rollen lærere har som undervisere i lærestoff og lærestoffets struktur, for å fremme skolebasert læring.

3.1.2 Undervisningspraksis i en institusjonalisert læringsarena

Etter å ha sett nærmere på flere studier på feltet (Bruner, 1966; Säljö, 2001; Marzano et al., 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2014) vil jeg si at skolens undervisningspraksis innebærer målrettede aktiviteter hvor elevene får presentert lærestoff som teorier, forklaringer, regler, algoritmer, prinsipper, begreper og generaliseringer. Lærere og elever snakker med hverandre, noen stiller spørsmål eller løser oppgaver fra læreboka, de foretar klargjøringer, repetisjoner, oppsummeringer og lignende. I mange tilfeller konkretiseres lærestoffet gjennom eksemplifiseringer, ekskursioner, observasjoner, eksperimenter, sosiale aktiviteter og lignende.

Læring på skolen er altså avhengig av en rekke planlagte prosesser. Samtidig må de være i samsvar med et nasjonalt læreplandokument både når det gjelder formål, mål, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og timestfordeling. Disse trekkene ved skolens undervisningspraksis gjør at vi snakker om skolen som en *institusjonalisert læringsarena* hvor målet er å lære bestemte ferdigheter og kunnskaper under strukturerte forhold og i et godt læringsmiljø (Marzano et al., 2003; Nordahl, 2005). Singer & Balow (1981) diskuterer viktigheten av skolebasert læring og hevder følgende: "A substantial part of the life of the child is spent in school. In the school setting, parents prize academic achievement, teachers demand academic achievement, and pupils realize that somehow their status is dependent upon academic achievement" (s.309). Det kommer tydelig frem her at læring av fagkunnskap, og tilfredsstillende måloppnåelse innenfor de ulike temaenes lærestoff i skolefagene betyr mye både for foreldre, lærere og elever. De nevnte pedagogiske vilkårene

må være til stede for å fremme skolebasert læring og hjelpe elevene til å bli aktive medlemmer av kunnskapssamfunnet. Kunnskap er et gjennomgående begrep som går igjen på ulike måter i sammenheng med skolebasert læring, men hva innebærer det egentlig?

3.1.3 Kunnskapsbegrepet i skolen

I sin drøfting av hva slags kunnskaper elever lærer på skolen, skiller Anderson (1983) mellom *deklarative kunnskaper* og *prosedurale kunnskaper*. Med deklarativ kunnskap menes informasjon om *hva* vi vet om et gitt tema eller som et svar på et spørsmål. Det består altså av ord, fakta, prinsipper og regler. Prosedural kunnskap handler om *hva* vi vet om *hvordan* vi gjør noe. Videre opererer Sternberg & Williams (2002) med tre kategorier av kunnskap som elever møter på skolen a) '*Å vite at*' type kunnskaper (knowing that). Det er denne kunnskapstypen som vanligvis omtales som deklarativ kunnskap. Når det gjelder prosedural kunnskap omtaler Sternberg & Williams (2002) den som b) '*Å vite hvordan*' type kunnskaper (Knowing how). Den tredje kategorien av kunnskap er c) '*Å vite når og hvorfor*' type kunnskaper og omtales som *anvendelseskunnskap*. Skaalvik & Skaalvik (2014) sier videre at "Prosederekunnskap handlerom å bli i stand til å gjøre bruk av redskaper og verktøy" som for eksempel bibliotek, IKT og kalkulator (s.25). Når det gjelder anvendelseskunnskap sier de at slike kunnskaper henger nøye sammen med forståelse og innsikt. Alle de tre nevnte kunnskapstypene kan vi finne systematisert i lærebøker i skolen. Med en spennende tilnærming trekker Hargreaves (2004) frem en kunnskapstype til, nemlig '*Å vite hvem*'-type sosial kunnskap som "... omfatter metoder og tankemåter for å skaffe seg tilgang til eksplisitt, men også taus kunnskap fra andre" (s.49). Vi vet at vi mennesker lærer i mer eller mindre grad hele tiden. Elevene lærer en rekke kunnskaper, ferdigheter, verdier, normer og holdninger som er ønskelig og som er formulert som læringsmål eller kompetansemål i den gjeldende læreplanen. Samtidig lærer elevene en god del ting om seg selv, selvoppfatning, selv om det ikke står i læreplanen. Dette omtales som skjult læreplan eller *hidden curriculum* på engelsk (Jackson, 1968).

Skaalvik & Skaalvik (2014) reiser spørsmålet om 'hva elevene lærer i skolen' og nevner disse kunnskapsområdene: "... faglige kunnskaper og ferdigheter, kunnskaper om samfunnet og kulturelle forskjeller, atferd, kommunikasjon og sosiale ferdigheter, emosjoner, selvoppfatning, forventninger om mestring og motivasjon, læringsstrategier, forsvarsstrategier (s.24)". Videre hevder forskerne at de førstnevnte 'Læring av faglige

kunnskaper og ferdigheter' som oftest fremheves som skolens viktigste oppgave, og at skolen er opprettet nettopp for å ivareta denne læringsformen. Sternberg & Caruso (1985) omtaler denne kategorien av kunnskap som *akademisk kunnskap*. På den måten understreker forskerne viktigheten av og den sentrale plassen som systematisert kunnskapslæring og ferdighetslæring har når man fokuserer på elevenes skolebaserte læring og utvikling. For at elever skal få fullt utbytte av den akademiske kunnskapen som blir formidlet i skolefaglig sammenheng, er det en viktig faktor til som spiller en rolle, og det er språket.

3.1.4 Skolefaglig kunnskap og språk

I samsvar med Bruner (1966) sier Armento (1986) i sin drøfting av det kunnskapsmessige innholdet i skolefagene, at de innebærer konseptuelle nettverk som består av fakta, begreper og prinsipper (s.236). Forskeren tar opp betydningen av begrepsforståelse og prinsipper, og drøfter at forskjellige fag tar opp relasjoner mellom ulike typer fakta, begreper og prinsipper. Når Vygotsky (1988) omtaler skolefagenes lærestoff, hevder han at ord og begreper ikke bare er midler for å lære et lærestoff. Ord og begreper selv utgjør lærestoffet. Dette sier mye om hvor viktig språklig forståelse er for elevenes faglige læring og måloppnåelse. I skolen er det meste av det lærestoffet innvevd i et akademisk og abstrakt fagspråk (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Rommetveit,1972). Flere undersøkelser (Golden & Hvenekilde, 1983, Øzerk, 2003) viser at i læreboktekster er flertallet av ordene *meningsbærende ord*, hovedsakelig substantiver, adjektiver og verb. Andelen av funksjonsord er mindre. Det er meningsbærende ord som løfter lærestoffet til et faglig nivå. Laufer (1989) sier at elever må forstå 95% av ordene som de møter (avkoder) i en tekst for å forstå innholdet i en tekst på skolen. Bonk (2000) fant ut at når elever ikke forstår mer enn 80% av de meningsbærende ordene i teksten, får de store problemer med leseforståelsen. Når elever kan 80 og 89% av ordene de leser, er det litt over 50% av innholdet de kan få med seg. Leseforståelsen til en elev på 5. eller 8. årstrinn kan bli forstyrret dersom de møter ett ukjent ord av 50 ord de møter i fagtekster. Derfor sier forskere (Carver, 1994; Hu & Nation, 2000) at man må forstå nærmere 98-99% av ordene i tekster for å få med seg det faglige innholdet. På den måten kan de styrke sin skolefaglige læring.

Anderson (2012) sier det slik: "Reading, perhaps more than any other language skill, provides the foundation for success in language learning and academic learning" (s. 218).

Målet for elevenes faglige læring og utvikling på skolen innebærer å beherske det akademiske språket og dets innhold, altså den faglige kunnskapen. Elevenes prestasjoner i den skolefaglige læringen forutsetter kognitivt engasjement og arbeid. Et viktig bidrag til dette arbeidet er å ta i bruk elevenes forkunnskaper, å relatere det nye lærestoffet som skal læres i timene, til det elevene allerede kan fra før. Det betyr at skolebasert læring eller akademisk læring og dermed faglig utvikling på skolen, er avhengig av at elevene gis mulighet til å se relevansen av det de skal lære for deres liv, engasjere seg og at de søker mening i tekstene, dvs. har gode ferdigheter til leseforståelse og blir gode *innholdslesere*.

Til nå har jeg drøftet ulike aspekter ved skolebasert læring og på hvilken måte den skiller seg ut fra annen type læring. Samtidig har jeg drøftet ulike tilnærminger til kunnskapsbegrepet og ulike typer kunnskaper elevene møter i skolen. Jeg har tatt opp betydningen av skolens undervisningspraksis for elevenes faglige utvikling. Jeg har understreket leseforståelsens viktige rolle for akademisk kunnskapstilegnelse. Her er det hele tiden snakk om institusjonalisert læring der fagstoff blir systematisk mediert, men hva er det som legger premissene for skolesystemets læringsvirksomhet?

3.2 Læreplaner – skiller det formelle fra det uformelle

Vårt skolesystem er bygget opp slik at nasjonalt utarbeidede formelle læreplaner anses som de viktigste formelle dokumenter som legger premissene for *skolens virksomhet, elevenes læring og hvilke kompetanser og ferdigheter de skal utvikle*. Det gjeldende læreplanverket er Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006a [LK06 og LK06S]). Dette utdanningspolitiske dokumentet legger stor vekt på elevenes læring, danning og oppnåelse av de oppsatte kompetansemålene i læreplanverket (Engelsen, 2012; Øzerk, 2006). I LK06 nevnes syv dimensjoner av danning, også kalt danningsidealer: Det meningssøkende mennesket, arbeidende mennesket, samarbeidende mennesket, skapende mennesket, miljøbevisste mennesket, integrerte mennesket og allmenndannede menneske. Skolebasert læring skal dyrke alle dimensjonene hos elevene. Læring i skolen handler ikke om å pugge fakta og akseptere alt ukritisk. Derfor må forholdene legges til rette for at elevene skal kunne utvikle selvstendige tankeprosesser som for eksempel resonnering og kritisk tenkning. De må også gjennom samarbeid lære å samarbeide, fordi etter skolegang og utdanning kommer de til å få sin plass i arbeidslivet og delta i samfunnets demokratiske og kulturelle aktiviteter.

Den generelle delen av LK06/LK06 berører viktigheten av kritisk tenkning og sier at utdanningen ikke bare skal overføre lærdom, men også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap. Samtidig skal skolens undervisning bidra til at elevene utvikler kritisk tenkning og kreative evner. Her kommer viktigheten av skolens rolle i utviklingen av kreative, kritisk tenkende og kunnskapsmessig sterke elever frem. Dette kan oppnås ved hjelp av gode undervisningsstrategier, tilpasset opplæring og med individuelt arbeid eller gruppearbeid. Samtidig innebærer skolebasert læring, slik jeg berørte ovenfor, læring og utvikling av grunnleggende ferdigheter. I læreplanen Kunnskapsløftet finner vi fem grunnleggende ferdigheter: 1) digitale ferdigheter, 2) muntlige ferdigheter, 3) å kunne lese, 4) å kunne regne og 5) å kunne skrive, som lærerne må sørge for at elevene utvikler. Dette er også ferdigheter elevene etter hvert skal klare å generere til andre arenaer i kunnskapssamfunnet vi lever i.

3.2.1 Den operasjonaliserte læreplanen – kunnskapssamfunnets anliggende

Én ting er hva som står i læreplanen, en annen ting er hva som blir praktisert i ethvert klasserom. Læreplanforskerne Goodlad et. al. (1979) skiller mellom selve læreplandokumentet, ‘den formelle læreplanen’, og det som faktisk blir gjennomført i klasserommet, ‘den operasjonaliserte læreplanen’. Hva nytter det at vi har et nasjonalt læreplandokument hvis det ikke fører til elevenes læring og kompetanseutvikling? Goodlad et al., (1979) sier følgende om forholdet mellom læreplanutvikling og skolebasert læring: “The ultimate purpose of curriculum development - both practical and theoretical - presumably is to improve the knowledge, skills and attitudes of human beings. The intend is to enhance one’s ability to find meaning in one’s life” (s.20). Slik det kommer frem her står utviklingen av kunnskaper, holdninger og ferdigheter hos elever sentralt i forskernes syn på læreplanutvikling og skoleutvikling. I sammenheng med den operasjonaliserte læreplanen, er det undervisningens dynamikk, gode undervisningsprosesser og gode og læringsfremmende sosiale relasjoner i klassemiljøets som er av betydning for elevenes skolebaserte læring (Darling-Hammond, 1997; Nordahl, 2005; Hattie, 2009).

Selv om en rekke variabler utenom skolen virker inn på elevenes skolebaserte læringsmuligheter, bør skolen være i stand til å legge forholdene til rette for at elever med ulike forutsetninger og bakgrunn skal ha faglig utbytte av skolens undervisning. Darling-

Hammond (1997) anser det som skolens viktigste oppgave å skape vilkår for alle elevers læring. Forskeren mener at måten skolene og lærerne tilrettelegger undervisningen på, kan gi seg utslag i forskjeller på elevenes læring. Forskeren hevder følgende: "... much of the difference in school achievement among students is due to the effect of substantially different school opportunities and, in particular, greatly disparate access to high-quality teachers and teaching" (s. 270).

Gjennom god undervisning kan den enkelte lærer bidra til at skolens undervisningstimer kan styrke elevenes skolebaserte læring og deres muligheter for oppnåelse av kompetansemålene som er angitt i læreplanen. Ifølge Hargreaves (2004) er en slik skolegang viktig for den oppvoksende generasjon fordi vi lever i et kunnskapssamfunn og kunnskapssamfunnet er et læringssamfunn (s.40). Den skolebaserte læringen omfatter *kunnskapslæring*, *verdilæring*, *holdningslæring* og *ferdighetslæring*. At oppvoksende generasjoner skal oppleve en slik læring og dermed kompetanseutvikling på skolen, angår hele samfunnet. Derfor kan vi si at skolebasert læring er et nasjonalt anliggende, og lærere er ifølge Hargreaves (2004) "... kunnskapssamfunnets katalysatorer" hvor en av deres viktigste oppgaver er å fremme dyptgående, kognitiv læring (s.47). Det som formidles til elevene i skolen baserer seg først og fremst på læreplanen som legger premisene for skolesystemets læringsvirksomhet. Det som skjer i skolen vil dermed kunne påvirke hva slags borgere og medmennesker som skal ta del i kunnskapssamfunnet, altså læringssamfunnet. Vi kan derfor si at skolebasert læring betyr mye for samfunnets danningsprosjekt som kommer til uttrykk i vårt nasjonale læreplandokument (Det nasjonale og det samiske læreplandokumentet sett under ett). Kunnskapssamfunnets utvikling har gjenaktualisert viktigheten av lærerens og undervisningens betydning for den enkelte elevs læring på skolen. Det får negative konsekvenser for elevene hvis de ikke klarer å danne seg mening når de møter fagenes lærestoff. Faglig tilkortkomning, dårlig selvbilde og svak 'self-efficacy' (mestringstro), det vil si svak tro på egne muligheter for mestring (Bandura, 1997) og negative framtidsperspektiver, kan være noen av dem. Derfor er det viktig at læreren skaper et godt læringsmiljø og gode læringsvilkår for elevenes innholdsforståelse, deltakelse i læringsaktiviteter, meningsdanning og følgelig læring.

Ovenfor har jeg drøftet særtrekk ved læring på skolen. Den systematiske læring på skolen, enten om den er på et faglig eller sosialt plan, er et tema som opptar mange nettopp fordi skolen er en samfunnsinstitusjon. Skolens oppgave og skolens sosiale liv er kompleks, men

det er skolens ansvar å legge forholdene til rette for at den mangfoldige elevmassen skal lære og utvikle seg. Iran-Nejat (1990) sier følgende om kompleksiteten ved skolens arbeid for å fremme skolefaglig læring hos elevene “Academic learning has always been and will be, given its complex nature, a challenging concern of researchers and educators” (s.593). Videre i dette kapitlet skal jeg se nærmere på skolebasert læring i lys av to sentrale læringsteorier; kognitivistisk og konstruksjonistisk teori. På denne måten skal jeg forsøke å plassere skolebasert læring og dens særstilling i kunnskapssamfunnet i en større læringsteoretisk sammenheng.

3.3 Kognitivistisk tilnærming til skolebasert læring

I kognitiv teori eller kognitiv psykologi (Kauchak & Eggen, 2011) anses læring først og fremst som et resultat av kognitive prosesser eller mentale operasjoner som tenkning, forståelse, memorering, analysering, syntetisering og vurdering. Ut fra kognitivteorien fremheves informasjonsprosessering og endring i kognitive strukturer i hjernen. Forskere omtaler det også som endring i menneskers mentale kart eller kognitive skjema som kjennetegn på læring (Cooper 1993; Terhart, 2010; Kauchak & Eggen, 2011). Dette er karakteristiske trekk vi kan kjenne igjen fra skolebasert læring og synet på elevers kognitive utvikling, der Piagets og Bruners arbeider har spilt en sentral rolle. I flere forskeres gjennomgang av den kognitivteoretiske nyorienteringen (Shuell, 1996; Sfard, 1998; Kauchak & Eggen, 2011) kommer det fram at de har et moderne syn på elever og skolen som en læringsarena. Kauchak & Eggen (2011) presiserer det kognitivteoretiske synet på denne måten: “A view of learners that suggest that they’re thinking beings who are mentally active as they gather information, organize it to make sense of it, and store in memory for future use” (s.210).

I skolesammenheng er kognitivorienterte teoretikere opptatt av å aktivere og fremme tankeprosesser som inkluderer kunnskapslæring, begrepslæring, ferdighetslæring og læring av innstillinger og utvikling av kognitive strukturer, mentale skjemaer eller mentale kart på det kognitive planet. Læring anses som en prosess hvor informasjonsprosessering, absorbering, internalisering, memorering, tilegnelse og meningsdanning står sentralt. Læreplanverket Kunnskapsløftet er også inne på denne prosessen og den skolefaglige læringens betydning når dokumentet fremhever viktigheten av for eksempel ‘konkret kunnskap’, ‘allsidig kunnskap’ og ‘sammenhengende oppbygging av kunnskaper’ i

sammenheng med allmenndanning. På den ene siden kan en slik prosess bidra til å lette læringen i skolen, og på den andre siden lette læringen videre og mestring av hverdagslivet utenfor skolen. Den amerikanske læringsforskeren Gagné (1977) har en treffende formulering av læringens betydning for menneskets allsidige utvikling: "...human skills, appreciations, and reasoning in all their great variety, as well as human hopes, aspirations, attitudes, and values, are generally recognized to depend for their development largely on the events called learning" (s.2). Han snakker om lærings- og utviklingsområder som er nødvendige og unike for mennesker. I tråd med denne tilnærmingen til menneskets læring og utvikling sier Bell-Gredler (1986) at menneskets evne til læring er en viktig egenskap som skiller mennesker fra andre arter på denne jorda. Videre sier forskeren at læring er prosessen der mennesker tilegner seg en stor mengde med kompetanse, ferdigheter og holdninger (s.3).

Bråten & Olaussen (1999) drøfter også læring og strategier for læring. I den sammenheng omtaler de læring som "... en stor egenaktivitet for å tilegne seg nye kunnskaper" (s.16). Videre presiserer de hva denne egenaktiviteten i læringsprosessen omfatter. I den sammenheng sier de at den omfatter "... både handlinger og tanker for å innhente, bearbeide og organisere nytt stoff" (s.16). Dette er et syn på læring som vi kan kjenne igjen fra både den formelle læreplanen Kunnskapsløftet og skolens mål med sin undervisningspraksis. I slike tilnærminger kommer det frem at læring både har et prosessaspekt og et produktaspekt. De omfavner endring og utvikling hos mennesker gjennom sosiale og kognitive prosesser. I den senere tiden har den kognitivteoretiske læringsforskningen gått et skritt videre og begynt å snakke om læring også som konstruksjon. Da er vi inne på et konstruktivistisk syn på læring.

3.4 Konstruktivistisk tilnærming til skolebasert læring

Arbeidene til Piaget og Bruner har bidratt til utviklingen av både den kognitivteoretiske og konstruktivistiske tilnærmingen til læring på skolen. I sin drøfting av konstruktivisme beskriver Kauchak & Eggen (2011) denne teoretiske tilnærmingen som følgende:

Constructivism is an alternative view of learners and learning that suggests that to make sense of their experiences, students actively construct their own understanding of the topics they study instead of having that understanding transmitted to them by someone else, such as a teacher (s.210).

Her kommer det frem et syn på elever som mentalt aktive aktører som konstruerer sine egen mening. Særlig Piagets arbeider har bidratt til utviklingen av det som kalles psykologisk konstruktivisme (Thompson & Zeuli, 1999). I Piagets teori (Piaget, 1957, 1973) står omtale av tankeprosesser som assimilasjon, akkomodasjon, adaptasjon og equilibrium sentralt. I tillegg innførte han skjema-begrepet i psykologisk konstruktivistisk sammenheng. Cooper (1993) drøfter Piagets konstruktivisme og skjemabegrep hvor han sier at “... schemata are the categories of knowledge (concepts, information, ideas) that are formed in readers’ minds through real or vicarious experiences” (s.11). Man kan her tenke seg en type nettverksbygging mellom det eleven allerede har av erfaringer og kunnskaper på den ene siden. Samtidig kan man snakke om nettverksbygging mellom det eleven allerede vet og det eleven stadig blir konfrontert med av lærestoff på den andre siden. Her går man utfra at menneskehjernen konstruerer skjemaer for å håndtere hverdagserfaringer. Da har man et utsnitt av sin erfaringsverden som kan brukes til å ta imot og bearbeide nye erfaringer.

Læring på skolen blir i den overnevnte tilnærmingen et produkt av konfrontasjonen mellom de allerede etablerte skjematisk representasjonene av erfaringene som stammer fra elevens tidligere erfaringer og de nye erfaringene som for eksempel eleven gjør i undervisningen. Ifølge Piaget (1957, 1973) oppstår en konfrontasjon når de nye erfaringene ikke kan assimileres sånn som de er. En bearbeiding og en mental endring eller justering må til for å etablere nye mentale strukturer, et mentalt skjema. Denne prosessen omtales som læring som er et resultat av psykologisk konstruksjon hos den enkelte (Thompson & Zeuli, 1999). Derfor vil det være viktig at lærere bidrar til at elever klarer å se sammenhenger mellom undervisningens innhold og deres forkunnskaper og erfaringer. I tillegg vil det også være viktig at elever får hjelp til å se hensikten med fagets innhold. På bakgrunn av Bruners tidligere nevnte arbeider og særlig Vygotskys arbeider, som Vesten ble kjent med fra og med 1960-/1970-tallet, har også sosial konstruktivistisk tilnærming til læring fått en økende interesse. Med Vygotskys bidrag har feltet fått en ny variant som Thompson & Zeuli (1999) kaller *sosial konstruksjonisme*. Eleven deltar i læringsprosesser, tilegner seg og bearbeider informasjon, men de lærer ikke alene i et vakuum på det mentale planet. Eleven deltar aktivt i konstruksjonen av sin kunnskap gjennom *sosiale prosesser* som kommunikasjon, samspill og samarbeid (Vygotsky, 1988; Bråten, 1996; Säljö, 2001; Terhart, 2010).

3.5 Skolens pedagogiske oppgave i lys av kognitivistisk og konstruktivistisk teori

Ser vi på de ovennevnte pedagogiske oppgavene til skolen utfra både kognitivteoretisk og konstruktivistisk innfallsvinkel, kan vi anse skolebasert læring som en prosess. Denne prosessen består av at elever ved hjelp av lærerens organisering og undervisningsmetoder og i samarbeid med medelever jobber med fagstoffet. I denne prosessen tilegner og konstruerer elevene nye kunnskaper, begreper, tenkemåter og holdninger på en systematisk måte.

Vygotsky (1988) er inne på dette når han drøfter menneskets læring og utvikling ved begrepene *interpsykologiske prosesser* og *intrapsykologiske prosesser*. De interpsykologiske prosessene innebærer blant annet samspill, samarbeid og samvirke mellom den enkelte elev og medelever eller læreren. Når de interpsykologiske prosessene bidrar til at de involverte elevene deltar aktivt i undervisningen, tilegner de seg lærestoffet samtidig med at de konstruerer kunnskaper og forståelsesmåter og styrker sin kompetanse i de respektive kunnskaps- og ferdighetsområdene. Da kan vi snakke om intrapsykologiske prosesser.

Det er vanskelig å tenke seg læring og utvikling på de ovennevnte områdene i sosialt vakuum og uten kontekst. Vi kan se på den skolebaserte læringen og kompetanseutviklingen som et resultat av den gjensidige påvirkningen mellom kognisjonen, det fysiske miljøet og det sosiale spillet i klassemiljøet. Dysthe (2001) presiserer forholdene som følger: “De fysiske og sosiale kontekstene der kognisjon skjer er en integrert del av aktiviteten og aktiviteten er en integrert del av den læringa som skjer” (s.43). En slik tilnærming til læring kan vi finne i LK06s danningsidealer, synet på undervisningsprosessen i skolen og skolefagenes innhold. Det kommer også frem at slik samfunnet er i dag så er det nødvendig med sosial støtte for læring. Slik Bereiter (1990) sier: “Schools exist in the first place because some important kinds of learning are difficult - that is most people are unable to learn them without help” (s.608).

3.6 Oppsummering

Vi lever i et kunnskapssamfunn som kjennetegnes ved at det er et læringsamfunn. For å mestre hverdagslivets utfordringer og for å kunne lære og utvikle seg i kunnskapssamfunnet trenger barn og unge pedagogiske vilkår for læring på skolen, som jeg har omtalt som *skolebasert læring*. Læring av skolefagenes innhold, faglig lærestoff på en systematisk og

strukturert måte, utgjør kjernen av den skolebaserte læringen. Jeg har i sammenheng med skolefaglig læring fokusert på hva som karakteriserer fagenes lærestoff og betydningen av ord- og begrepskunnskap, samt læring av prinsipper og generaliseringer i faglig lærestoff. Det kommer frem i lys av min drøfting av kognitivistisk og konstruktivistisk tilnærming at læring i skolen nødvendiggjør god sosial støtte og hjelp. Slik støtte og hjelp fra skolens eller lærernes side forutsetter et godt læringsmiljø, altså et godt læringsfellesskap der læreren er en kompetent person og veileder og der elevene samarbeider med hverandre. Gjennom lærerens kyndige hjelp og samarbeid blant elevene kan elevene støtte opp under hverandres kognitive prosesser, forståelse, meningsdanning, læring og konstruksjon av kunnskap. I denne tilnærmingen til skolebasert læring er det elevenes innholdslæring, kognitive prosesser, samarbeidsevner og kontinuerlig utvidelse av sin kompetanse gjennom å aktivisere personlige mentale prosesser og gjennom å samarbeide med andre i et godt læringsmiljø, som er i fokus.

I arbeidet med dette kapitlet har jeg oppdaget at det er mye drøfting av viktigheten av elevenes læring i litteraturen, men upresise definisjoner eller manglende definisjon av læringsbegrepet. På samme måten oppdaget jeg at det er mye interesse for elevenes læring på skolen, men lite eksplisitte definisjoner av hva skolebasert læring eller akademisk læring er. Dette vil jeg tolke som et tegn på fenomenets kompleksitet. Jeg er i denne skriveprosessen blitt overbevisst om at skolebasert læring har verken en enstemmig definisjon eller en evidensbasert fasit. Den har mange dimensjoner ved seg og er konstant i utvikling. Begrepet *skolebasert læring* er ikke et statisk begrep, og det bør kanskje ikke være det heller. Det kan forandre seg og farges av for eksempel varierende oppfatninger av *læringsteoretiske tilnærminger, forhold mellom forskning og praksis, forhold mellom formelle og operasjonaliserte læreplaner, lærer-lærer-forhold, skolars praksis og ressurser, læreres kompetanse, holdninger og verdier, elevers forkunnskaper og familiers bakgrunn, holdninger og verdier*. Alle slike faktorer vil kunne påvirke elevers forhold til skolen og systematisk læring på skolen. Slike faktorer vil alltid være med på å trigge ulike emosjoner hos forskjellige elevgrupper. En av de mest opplevde emosjonene i sammenheng med undervisning i skolen, er den negative deaktivierende følelsen *kjedsomhet*. Hvilke faktorer ved skolens praksis kan forårsake akademisk kjedsomhet? Hva er årsaken til at noen elever kjeder seg så mye at de ikke får tilfredsstillende utbytte av den skolebaserte undervisningen? Å belyse dette og lignende spørsmål om årsakene til skolebasert kjedsomhet er temaet i neste kapittel.

4 ÅRSAKER TIL AKADEMISK KJEDSOMHET

Akademisk kjedsomhet er slik jeg har belyst tidligere, en relevant emosjon i pedagogisk forskning fordi den virker negativt inn på akademisk måloppnåelse. Den er i tillegg viktig fordi den refererer spesifikt til en av emosjonene som er direkte relatert til elevens engasjement i læringsaktiviteter og læringsresultater (Pekrun, 2011; Vogel- Wakutt et al., 2012a). Slik jeg har drøftet tidligere, er kjedsomhet en deaktiverende emosjon, og det gjør det vanskelig for elever som kjeder seg å lære, når de ikke er engasjerte i læringsprosessen (Tze, Klassen, Daniels, Li & Zhang, 2013). Internasjonal forskning viser at kjedsomhet lenge har vært et betydelig utbredt problem hos elever i grunnskolen, videregående opplæring og hos studenter i utdanning (Craig et al., 2004). En lignende tendens viser også norske undersøkelser (Sørli & Nordahl, 1998; Thuen & Bru, 1999; Øia, 2011). Dette er en utfordring som har blitt assosiert med alvorlige faglige og psykososiale konsekvenser som jeg tar opp i påfølgende to kapitler. For å sette i gang forebyggende tiltak og intervensjoner for å kunne oppnå en skolehverdag med mindre kjedsomhet, er det viktig å kjenne til årsakene til skolebasert kjedsomhet.

En vanlig tendens hos lærere som opplever at deres elever kjeder seg, er at de ber dem om å *prøve hardere*, eller å være *mer fokuserte*. Etter å ha sett nærmere på kjedsomhet som følelse og fysiologisk og psykologisk tilstand, blir dette som å be en skuespiller om å kunne spille ut replikkene sine med innlevelse, uten å ha fått manuset. Altså, lite hensiktsmessig. For å kunne forhindre negative konsekvenser av kjedsomhet, er det viktig med kunnskaper om potensielle årsaker til utviklingen av denne følelsen (Nett, Goetz & Hall, 2011). Tze et al. (2013) fremhever at å studere årsaker til akademisk kjedsomhet er viktig fordi: "... students who are less bored are more likely to engage in learning activities and achieve at higher levels; reciprocally, those who are actively engaged in learning and highly achieving are also more likely to report lower levels of boredom" (s.36).

Den ønskelige utviklingen hos elever i skolen er at de skal engasjere seg i og være aktive i læringsaktiviteter, og at de skal jobbe for å nå læringsmålene, slik dette er omtalt som kompetansemål i læreplanverket Kunnskapsløftet. Derfor er det viktig at lærere og PP-rådgivere har kunnskap om ulike faktorer og mekanismer som forårsaker akademisk kjedsomhet. En slik innsikt er nødvendig for å forstå og forebygge kjedsomhet i skolen.

Nedenfor skal jeg først legge frem ulike former for kategoriseringer av årsakene til kjedsomhet i skolen. Deretter skal jeg se nærmere på både klassiske og nyere tilnærminger til årsaker til kjedsomhet.

4.1 Kategorisering av årsaker til akademisk kjedsomhet

Forskningslitteraturen viser at akademisk kjedsomhet skyldes en rekke miljø- og personlighetsrelaterte forhold. Noen teoretiske studier anser også akademisk kjedsomhet som en konsekvens av interaksjonen mellom disse faktorene. Hva slags årsakskategorier kommer frem i litteraturen? I store deler av den nyere litteraturen omtales den to-delte årsakskategoriseringen med de engelske betegnelsene 1) state boredom og 2) trait boredom/boredom proneness (Vogel-Walcutt, Abich & Schatz, 2012b; Mercer-Lynn, Bar & Eastwood, 2014). Hill & Perkins (1985) ser ut til å være blant de første forskerne som begynte å operere med to kategorier av årsaker til akademisk kjedsomhet. De opererer med 1) situasjonsrelaterte årsaker og 2) personrelaterte årsaker. En lignende todeling finner vi også hos Fisher (1987), som snakker om 1) årsaker som ligger utenfor mennesket, og 2) årsaker som ligger innenfor mennesket. Pekrun et al. (2007) forsøker å etablere en overordnet kategorisering av årsakene, men de ender også opp med et dikotomiperspektiv på årsaker til kjedsomhet når de skiller mellom 1) miljømessige faktorer og 2) genetisk disposisjon. I samsvar med synet på kjedsomhet som en emosjon, drøfter Nett et al. (2011) kjedsomhet som en opplevelse. I sine drøftinger av årsaker skiller de mellom 1) situasjonelle determinanter og 2) disponerende determinanter av kjedsomhetsopplevelser.

De førstnevnte årsakskategoriene hos de nevnte forskerne handler om kjedsomhet som inntreffer grunnet eksterne situasjonelle årsaker. Slik Kanevsky & Keighley (2003) også mener, kan man betrakte kjedsomhet som en opplevelse som er forårsaket av utenforliggende situasjons- eller aktivitetsavhengige attribusjoner. Altså viser de ulike førstnevnte kategoriene at akademisk kjedsomhet kan være miljøavhengig. For eksempel kan elever kjede seg hvis de blir tvunget til å gjennomføre en faglig oppgave av læreren, til tross for at de uttrykker at de synes den er uinteressant.

Når de sistnevnte årsakskategoriene nevnes, kommer det tydelig fram at årsakene til akademisk kjedsomhet også kan tilskrives elevenes personlighet. Både Farmer & Sundberg (1986) og Fisher (1987, 1993) hevder at noen elever kan ha en generell tendens til å kjede

seg oftere. Dette kan i noen tilfeller bli sett på som et personlighetstrekk, eller en neurobiologisk disposisjon. For å fange opp generelle kjedsomhetstendenser hos elever har Farmer & Sundberg (1986) utviklet måleverktøyet 'Boredom Proneness Scale'.

De ovennevnte forskerne antyder at man ikke kan ha årsaksforklaringer til akademisk kjedsomhet gjennom en enten-eller tilnærming, men i sine forskningsarbeider finner de at noen forhold kan ha en større utslagsgivende effekt enn andre. Fisher (1987; 1993) hevder for eksempel at årsaken til kjedsomhet i skolen er en blanding av de overnevnte ytre og indre faktorene. Altså kan opplevelse av grad og hyppighet av kjedsomhet variere både fra undervisningssituasjon til undervisningssituasjon og fra person til person, som et resultat av individuelle forskjeller. Disse tilnærmingene til skolebasert kjedsomhet har med tiden blitt mer systematisert, og nyansert. En av de fremste forskerne på dette feltet i dag er Pekrun (2006) med sin 'The control-value theory of emotion'. Nedenfor skal jeg se nærmere på årsaker til akademisk kjedsomhet i lys av denne teorien.

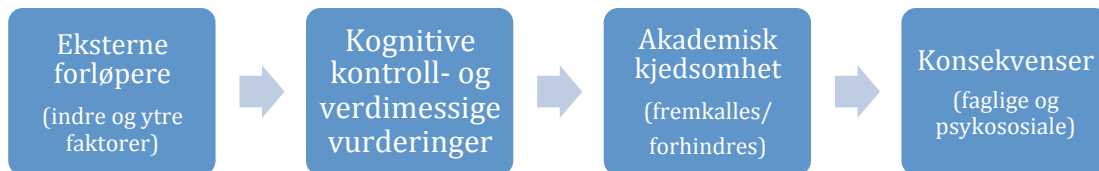
4.2 'The control-value theory of emotion' og akademisk kjedsomhet

Pekrun (2006) *control-value theory* er et nyttig teoretisk rammeverk, som kan hjelpe oss med å predikere kjedsomhet hos elever. I denne teorien er elevens egne kognitive vurderinger av læringsaktiviteter og undervisningssituasjoner en sentral faktor for akademisk kjedsomhet. Teorien beskriver hvordan elevens emosjoner kan være både subjektive og miljømessige forløpere til kjedsomhet. De subjektive forløperne består for eksempel av en elevs situasjonelle kontroll- og verddivurderinger. Pekrun et al. (2007) beskriver det med følgende ord:

The control value theory implies that appraisals of both control and value are necessary for an achievement emotion to be instigated. More precisely, the intensity of achievement emotions is assumed to be a multiplicative function of appraisals of controllability, on the one hand, and value, on the other (s.22).

Teorien går ut fra at følelser aktiveres av elevens kognitive vurderinger av 'subjektiv kontroll' og 'subjektiv verdi' av faglige prestasjoner, aktiviteter, situasjoner og deres utfall. Det antas at elevenes fortløpende vurderinger av en pågående måloppnåelsesaktivitet, og deres tidligere opplevelser og tanker om fremtidige utfall, er av stor betydning for utvikling av kjedsomhet i skolesituasjonen. Ifølge Pekrun et al. (2007; 2010) utvikler kjedsomhet seg hos elever når de

for eksempel opplever altfor høy eller manglende grad av kontroll over situasjonen, og/ eller hvis de opplever situasjonen som verdiløs, meningsløs eller irrelevant for deres behov. Miljø- og personrelaterte forhold blir relevante i den grad de har en innvirkning på elevers kontroll- og verdimeslige vurderinger. Ved hjelp av figuren nedenfor skal jeg tydeliggjøre sentrale årsak-virkningssammenhenger:



Figur 4-1: Forløpere, utløsere og faglige og psykososiale konsekvenser av kjedsomhet på skolen

Klassemiljøet kan for eksempel virke inn på elevers opplevelse av kjedsomhet. Dette kan utarte seg på følgende måte: kvaliteten på lærerens undervisningsorganisering, undervisningsmetode og arbeidsmåter kan påvirke elevers kontroll- og verdivurderinger. Når elevvurderingene er utilfredsstillende kan dette medføre utviklingen av kjedsomhet. Denne teoretiske tilnærmingen har blitt støttet med empiriske forskningsresultater (Goetz et al., 2006; Pekrun et al., 2010, 2011; Tze et al., 2014). På den måten er akademisk kjedsomhet kategorisert som en aktivitetsorientert følelse, altså en emosjon som aktiveres av en forutgående aktivitet (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007; Pekrun et al., 2010; Pekrun et al., 2014). At akademisk kjedsomhet beskrives som en aktivitetsorientert følelse, vil si at den aktiveres når elever ikke klarer å etablere noen form for subjektiv verditilknytning til en gitt undervisningsaktivitet og når de vurderer sin grad av kontroll over aktiviteten som veldig høy eller veldig lav. For å få et dypere innblikk i hva dette vil si skal jeg drøfte videre først hva ‘kognitiv vurdering av subjektiv kontroll’ innebærer, og deretter ‘kognitiv vurdering av subjektiv verdi’.

4.2.1 Kognitiv vurdering av subjektiv kontroll – en årsak til akademisk kjedsomhet

På den ene siden består ‘vurderinger av grad av kontroll’ av ens oppfatning av og tro på egne evner til å utføre handlinger. Dette minner meg om Banduras (1977) ‘self-efficacy’ begrep. På den andre siden består ‘vurderinger av grad av kontroll’ av utfallsforventninger, som minner om Deci & Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori, på engelsk ‘Self determination

theory' (Pekrun et al., 2014). Deci & Ryan (1985) mener at behovet for *selvbestemmelse* handler om at mennesker har et visst psykologisk behov for å oppleve følelsen av at de har *autonomi* over sitt eget liv, sin egen hverdag. Vurderinger av subjektiv kontroll over måloppnåelsesaktiviteten og dens utfall antas å være avhengig av tidligere erfaringer og attribusjoner. Dette minner om Weiners (1985) attribusjonsteori der *locus*, *stabilitet* og *kontroll* er sentrale begreper. Utfra dette bør elever som synes at de kan påvirke sin læringssituasjonen, fordi de attribuerer til at det er foranderlige og kontrollerbare faktorer i undervisningsforholdene, være mer motiverte til å både påvirke og selvregulere. På den måten vil de kjede seg mindre i undervisningstimene.

Goetz et al. (2006) gjennomførte en korrelasjonsanalyse på ungdomsskoleelevers kognitive vurderinger og grad av opplevd kjedsomhet i undervisning i faget latin. Utfra elevenes selvrapporteringer fant forskerne at kjedsomhet korrelerer signifikant negativt med opplevd kontroll. Altså: Elevene opplever en lav grad av kjedsomhet når de opplever at de har høy grad av kontroll over undervisnings- og læringsaktivitetene i faget. Et lignende funn presenteres av Pekrun et al. (2010) på bakgrunn av en komparativ studie blant studenter i høyere utdanning i Canada og Tyskland. Basert på slike resultater hevder forskerne at det er grunn til å tro at kontroll- og verddivurderinger påvirker opplevelsen av akademisk kjedsomhet.

4.2.2 Kognitiv vurdering av subjektiv verdi - en årsak til akademisk kjedsomhet

Forskningen viser at når elever mener at en gitt læringsrelatert oppgave har lav personlig verdi, kan det også fremkalle akademisk kjedsomhet (Pekrun et al., 2010; Tze et al, 2014). Pekrun et al. (2007) skiller mellom indre og ytre verdier, som minner om Ryan & Decis' (2000) drøfting av indre og ytre motivasjon. *Indre verdier* innebærer for eksempel, at en elev setter pris på en gitt faglig oppgave per se, selv om det ikke produserer et relevant utfall. Dette kan bety at en elev er glad i matte og liker å holde på med matteoppgaver, uavhengig av om en får god eller dårlig karakter i faget. *Ytre verdier* gjelder den instrumentelle verdien av aktivitetens utfall, noe som også kan omtales som belønning. Et eksempel på dette kan være at elever setter pris på å jobbe med lekser fordi det hjelper dem med å oppnå gode karakterer, noe som igjen kan føre til at en får komme inn på det studiet en ønsker eller får jobben en ønsker. Kjedsomhet inntreffer når elever verken klarer å attribuere til indre eller

ytre verdi (Pekrun et al., 2007). Det er ikke bare disse kognitive vurderingene alene som forårsaker skolebasert kjedsomhet. Ifølge *control-value theory* er det en rekke andre fjerntliggende ytre og indre faktorer som påvirker elevenes subjektive vurderinger (se figur 4-1), som for eksempel: situasjonell persepsjon, fysiologiske prosesser eller personlighetstrekk. Derfor vil jeg se nærmere på kjennetegn på de ytre og indre faktorene som gjør at kjedsomhet forekommer.

4.3 Ytre faktorer

En form for kjedsomhet omtales som tidligere nevnt, som 'state boredom' i litteraturen, og kan oversettes til *situasjonell kjedsomhet*. Denne formen for akademisk kjedsomhet er påført eleven av ytre miljørelaterte situasjoner på skolen (Vogel-Walcutt et al., 2012b; Mercer-Lynn et al., 2014). Det er en emosjonell og fysiologisk respons på en faglig aktivitet som resulterer i skolebasert 'state boredom', med andre ord er det en reaktiv kjedsomhetstilstand forårsaket av miljøet på skolen eller i klassen. Ifølge Pekrun et al. (2010) kan for eksempel opplevelse av *monotoni, repetitive oppgaver, manglende kompleksitet i oppgaver, og manglende variasjon* i undervisningen fremkalle akademisk kjedsomhet. Tze et al., (2014) understreker viktigheten av å være oppmerksom på disse ytre faktorene, fordi en slik bevissthet hos lærere kan bidra til å forebygge kjedsomhet i klassen. De mener at lærerne *har* muligheter for å forebygge kjedsomhet i sin undervisning.

4.3.1 Monotoni og lærerens undervisningsstrategi

Det å planlegge og gjennomføre undervisningen på en engasjerende og inkluderende måte er krevende, men nødvendig for at elevene skal oppleve undervisningen som interessant, stimulerende og meningsfull (Robinson, 1975; Barnett, 2014). At læreren bruker varierte metoder og undervisningsaktivitetene og virker engasjerende overfor elevene, er viktig for læringsfremmende undervisning. Det motsatte av variasjon i undervisningsaktivitetene omtales vanligvis som monotoni. Blant de tidligere undersøkelsene som fokuserer på forholdet mellom monotoni og elevenes kjedsomhet i undervisning, finner vi Fiske & Maddi (1961). De hevder at subjektiv opplevelse av monotoni er en forløper for akademisk kjedsomhet. De mener at elever som kjeder seg på grunn av monotoni har et ønske om å møte varierende engasjerende aktiviteter i undervisningen. Et lignende elevsyn kommer også frem i flere studier. For eksempel sammenlignet Robinson (1975) elever som kjedet seg ofte med

elever som kjedet seg mindre på grunn av lærerens undervisningsstrategi. Resultatene viser at ca. 66% av de som kjedet seg ofte, sammenlignet med ca. 36% av de som kjedet seg mindre, mente at skolen var det samme hver dag, og at dette var grunnen til deres kjedsomhet på skolen. Altså poengteres det at monotoni i undervisningen ikke er noe som elevene liker. Videre fremholder Hill & Perkins (1985) at situasjonell monotoni er hovedårsaken til skolebasert kjedsomhet. Dette vil si at hvis en gitt oppgave eller aktivitet i undervisningen oppfattes som repetitiv, kan kjedsomhet inntreffe. På samme måte hevder Fisher (1987) at akademisk kjedsomhet er et resultat av repetitive eller monotone oppgaver, som i sin tur fører til dårlig aktivering eller stimulering hos elever som opplever det.

Mikulas & Vodanovich (1993) karakteriserer generell kjedsomhet som en respons på repetitive, monotone situasjoner hvor individer opplever manglende stimuli. Relaterer vi dette til skolen, kan vi si at akademisk kjedsomhet kan være en funksjon av repetitive og monotone undervisningssituasjoner hvor elevene ikke opplever dem som nyttige, meningsfulle og engasjerende nok. I tråd med resultatene ovenfor fant Scerbo (1998) at monotone oppgaver fremkaller kjedsomhet, og at elevene kan oppleve oppgaverelatert kjedsomhet i 10-15 minutter når de møter monotone oppgaver i undervisningstimene.

I sin drøfting av den høye forekomsten av kjedsomhet blant elever hevder Robinson (1975) at i tillegg til monotoni kan karakteristiske trekk ved personer i omgivelsene også forårsake kjedsomhet. I klasserommet kan denne personen være læreren. Lærerens personlighet, tilnærming, talemåte kan fremkalle kjedsomhet hos elevene. Goetz (2004 tyskspråklig studie referert i Daschmann et al., 2014, s. 424) fant også en sammenheng mellom forekomst av kjedsomhet og karakteristikk ved lærerens undervisningsstrategi. Daschmann et al. (2011) foretok en undersøkelse om prediktorer til kjedsomhet hos tyske elever på 5.-10.-klassetrinn. De inkluderte en lang rekke undervisningsrelaterte faktorer i undersøkelsen. De fant at de sterkeste sammenhengene viste seg å være mellom kjedsomhet grunnet 'misnøye med lærer' og kjedsomhet grunnet 'mangel på involvering av lærer'. I en annen undersøkelse blant elever på 9. klassetrinn, studerte Daschman, Goetz & Stupnisky (2014) elevenes selvrapporterte årsaker til hvorfor de kjedet seg i undervisningen. Resultatene viste at 91% av elevene rapporterte at lærerens undervisningsmåte var hovedårsaken. En av elevene ga uttrykk for det ved å skrive at en kjedet seg: "When the course always follows the same monotonous scheme, everyday over again" (s.25). 69% av elevene mente hovedårsaken var uinteressante temaer. Et typisk utsagn fra elevene var: "When it is a topic that is not

interesting to me” (s.25). Videre ga 36% uttrykk for at lærerens personlighet var avgjørende, en av elevene ga uttrykk for det på følgende måte: “When the teacher is as boring as taking a sleeping pill” (s.25). Forskerne hadde også et semistrukturert intervju med lærerne til de samme elevene. 55% av lærerne mente at elevene kjedet seg på grunn av for høye forventninger. 38% av lærerne mente at for lave forventninger førte til kjedsomhet. Videre mente 49% av lærerne at elevene kjedet seg på grunn av det skolefaglige innholdet. 31% mente at karaktertrekk ved undervisningsstrategien var hovedårsaken til at elevene kjedet seg. En av lærerne ordla seg som følger: “When it always follows the same scheme, the boredom begins” (s.26). Lærernes attribusjoner av årsaker til elevenes skolebaserte kjedsomhet skiller seg på flere punkter fra elevenes opplevelser. Datchmann et al. (2014) påpeker i sin forskningsrapport at den mest oppsiktsvekkende forskjellen er det faktum at lærerne ikke nevnte seg selv som årsaken til kjedsomhet med mindre de ble eksplisitt bedt om det. Dette viser til forskjellen mellom elevenes og lærernes perspektiver, og at lærerne er klar over at de kan forårsake kjedsomhet med sin undervisningsstil.

Ut fra det jeg har presentert og drøftet ovenfor vil jeg si at opplevelsen av *monotoni i timene, lærerens undervisningsstrategi, faglige tilnærming og elevinvolvering* ser ut til å være sentrale undervisningsrelaterte faktorer som påvirker elevers *vurderinger av kontroll og verdi* i gitte undervisningssituasjoner. Dette kan i sin tur avgjøre om akademisk kjedsomhet vil inntreffe eller forhindres. Nedenfor skal jeg se på disse faktorene i lys av en relevant modell, som kan forklare mekanismen bak hvorfor noen aktiviteter oppleves som monotone for noen og ikke for andre.

4.3.2 ‘Den understimulerende modell’ – tilpasning mellom elev og skole

I sin drøfting av elevenes kjedsomhet i skolen, snakker Barnett (2014) om ‘The understimulating model’ (Den understimulerende modell). Modellen innebærer at ungdommer kan kjede seg *hvor som helst* der de oppfatter situasjonen å være lite utfordrende, enkel, monoton eller fordi situasjonen oppleves som for vanemessig. Dette er en klassisk tilnærming til akademisk kjedsomhet som stammer fra ‘Flow-theory’ (flytsone-teorien) til Csikszentmihalyi (1975). Et sentralt premiss i hans teori er følgende:

The best moments in our lives are not the passive, receptive, relaxing times ...The best moments usually occur if a person’s body or mind is stretched to its limits in a voluntary effort to accomplish something difficult and worthwhile (Csikszentmihalyi, 1990, s.3).

Han oppdaget at mennesker finner genuin tilfredsstillelse i en tilstand han kaller *flyt*. Med dette mener forskeren for eksempel at elever i denne tilstanden er fullstendig oppslukt i en gitt aktivitet. Dette gjelder spesielt i aktiviteter og oppgaver som involverer deres kreative evner. Dette er aktiviteter elever velger å gjøre for sin egen del, med Pekrun (2006) sine begreper; aktiviteter som har en indre verdi, eller både indre og ytre verdi. På denne måten bruker Csikszentmihalyi (1975; 1990) begrepet *flyt* for å beskrive fraværet av følelsen av monotoni, repetisjon og tvang. Altså kan *følelsen av kjedsomhet* være det motsatte av *følelsen av flyt* (Barnett, 2014; Csikszentmihalyi, 1975).

Ifølge *flytsone-teorien* må det være en *optimal tilpasning* mellom elevens ferdigheter og de faglige utfordringene de møter på skolen. Vi kan tolke denne tilnærmingen dithen at elever med sterke forutsetninger i et fag vil kjede seg mest og oftest, fordi de kommer til å oppleve at lærestoff og oppgaver er for lette og mindre utfordrende. Altså blir akademisk kjedsomhet et resultat av utilstrekkelig kognitiv aktivering (Barnett, 2014). Denne tilnærmingen minner om 'arousal theory' som blir forbundet med motivasjonsforskeren Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon (Atkinson, 1969; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Begrepet *arousal* kan oversettes til *aktivering*. Denne teorien sier oss noe om menneskets behov for ulik grad av stimuli for å kunne klare å prestere best mulig. Vi kan med dette si at elever har behov for en viss grad av kognitiv aktivering. Forskning viser at vi trenger en middels grad av arousal for å oppnå maksimal ytelse (Schunk et al., 2008). Ifølge denne tilnærmingen vil, på den ene siden, opplevelse av for lav aktivering i undervisningen føre til at elever opplever kjedsomhet. På den andre siden vil opplevelse av for høy aktivering kunne føre til følelsen av stress og angst.

I kontrast viser nyere forskning også til resultater som viser at over-aktivering kan få elevene til å trekke seg mentalt fra læringssituasjonen og *kjede seg* fordi de ikke klarer oppgavene. Funn fra undersøkelsen til Daschmann et al., (2011) støtter delvis flytsone-teoriens poeng. Forskerne fant at der det var understimulering, var opplevelsen av kjedsomhet høy. Videre fant de at elevene opplevde kjedsomhet også der det var over-stimulering i betydning av at de ble konfrontert med altfor vanskelige lærestoff og oppgaver som de ikke kunne håndtere. I den tidligere nevnte undersøkelsen til Robinson (1975) kom det også frem at 40% av elevene rapporterte 'not understanding', 'not being any good at' og 'not having subjects explained enough' (s.142) som årsaker til deres kjedsomhet i undervisningssituasjonen. Alle forklaringene på kjedsomhet indikerer at elever kan kjede seg på grunn av overstimulering

også. Lohrmann (2008 tyskspråklig undersøkelse referert i Daschmann et al., 2011) kom i sin undersøkelse til lignende konklusjon når forskeren hevder at det er sannsynlighet for at skolebasert kjedsomhet kan oppstå både i situasjoner der elever er over- og understimulert.

4.3.3 Tvungen innsatsmodell - interesse for faget og akademisk kjedsomhet

I undersøkelsen til Robinson (1975) kommer det frem at det er betydelig mye mindre kjedsomhet blant elever som rapporterer at det de holder på med i skolen er interessant. Sammenheng mellom kjedsomhet og interesse er også funnet hos Goetz (2004 tyskspråklig studie referert i Daschmann et al., 2014, s.424), der forskeren viser til høy negativ korrelasjon mellom kjedsomhet og interesse for faget. Her er det viktig å merke seg at manglende interesse kan være en årsak til kjedsomhet, men at manglende interesse og kjedsomhet ikke er synonyme (Pekrun et al., 2010). Pekrun et al. (2010) kaster lys over forskjellige motivasjonelle konsekvenser mellom disse to fenomenene. Interesse innebærer et ønske om å delta i en gitt aktivitet, men hvis en elev ikke er interessert betyr det ikke nødvendigvis at eleven kjeder seg. På den andre siden innebærer kjedsomhet et ønske om å unngå en gitt aktivitet, og heller gjøre noe annet som er mer lystbetont.

Utfordringen med kjedsomhet er at elever ofte finner seg selv i situasjoner som er umulige å unngå. Det tydeligste eksempelet er klasserommet og fagrelatert skolearbeid (Barnett, 2014). Hvis elevene ikke kan unngå situasjonen, kan kjedsomhet raskt oppstå. Hvis det er mulig å unngå situasjonen, vil risikoen for kjedsomheten bli mindre. Barnett (2014) kaller den for 'The forced-effort model' (Tvungen innsatsmodell). Ifølge denne modellen er kjedsomhet en affektiv konsekvens av å måtte utøve innsats for å opprettholde oppmerksomheten til en gitt stimulus eller situasjon som oppfattes som verdiløs og som en ikke kan unnsnippe. Altså oppstår kjedsomhet som et resultat av å måtte delta i noe som ikke oppfattes som indre verdifullt eller fengende. Graden av kjedsomhet en opplever blir da en direkte funksjon av den kognitive innsatsen som er påkrevd for å opprettholde oppmerksomheten mot egen vilje. For eksempel kan det ofte innebære lærerstyrte aktiviteter hvor elevene føler at de ikke har noe innflytelse (Barnett, 2014). Kjedsomhet kan altså forekomme av enten undervisningens faglige innhold eller måten fagstoffet blir formidlet på. Dette kan vi også se i lys av et motivasjonsteoretisk perspektiv.

4.3.4 Årsaker til akademisk kjedsomhet i lys av motivasjonsteoretisk perspektiv

Kjedsomhet i undervisningssituasjoner på skolen kan også forklares ut fra et motivasjonsteoretisk perspektiv. Motivasjonsforskerne Deci & Ryan (1991) hevder at det gjennomgående er indre motivasjon som ligger bak den indre vekst, når man bruker uttrykket *selvbestemmelse* eller *selvutvikling*. Videre hevder forskerne at handlinger eller aktiviteter har basis i *psykologiske behov*, som også er indrestyrt. Når forskerne skriver om de psykologiske behov, innebærer dette de følgende tre behovene: 1) *behovet for å være kompetent*, 2) *behovet for selvbestemmelse/autonomi* og 3) *behovet for tilhørighet*. De hevder at disse tre grunnleggende psykologiske behovene er universelle og er avgjørende for en sunn utvikling. Fra et pedagogisk perspektiv handler *behovet for kompetanse* om at elever ønsker å ha mulighet til å utforske, oppleve følelsen av tillit og føle at de kan påvirke sine faglige omgivelser. Dette kan føre med seg både *mestringsfølelse* og *anerkjennelse* av medelever som kan øke ens *mestringstro* (self-efficacy). Elever som føler seg tvunget til å delta i aktiviteter eller gjøre oppgaver de føler de ikke behersker, kan føle at de ikke tilfredsstillt sitt behov for kompetanse. Dette kan føre til subjektiv opplevelse av manglende verdi. Og dette kan forårsake kjedsomhet i undervisningstimene.

Videre handler *behovet for selvbestemmelse* om at elever har et visst behov for å oppleve følelsen av at de har *autonomi* i sitt eget liv, sin egen hverdag, altså overfor valg av hvordan en skal gjennomføre en gitt skoleoppgave i samsvar med for eksempel skolens interesser, verdier og mål. Følelsen av autonomi kan være med å minke risiko for overaktivisering og gi følelsen av at oppgaven er optimal og overkommelig. Mangel på autonomi kan gi følelsen av at oppgaven som er gitt, ligger utenfor en selv, altså utenfor ens kontrollsoner. Dette kan være med på å bygge opp følelsen av at en ikke har kontroll på det en selv gjør. Samtidig kan det gi en følelse av at oppgaven som er gitt, er uoverkommelig. I en studie av 12 -16 år gamle elever i risikozonen for store utfordringer på skolen og som også risikerte å komme til kort i skolebasert læring, fant Dicintio & Gee (1999) at opplevelse av at en i stor grad har subjektiv kontroll over læringsaktiviteter reduserer risikoen for kjedsomhet. Studien til Goetz et al. (2006) er relevant å nevne i denne sammenheng: Ungdomsskoleelevenes 'høy grad av positivt selvbilde' assosieres med 'mindre grad av kjedsomhet på skolen'.

4.3.5 Den opposisjonelle modellen - brudd mellom elever og skole som årsak til akademisk kjedsomhet

Et annet perspektiv på årsaker til kjedsomhet stammer fra det vi på norsk kan kalle 'The positional model' (Den opposisjonelle modell) (Larson & Richards, 1991). Her rettes det stor oppmerksomhet mot ungdomsskolealderen og ungdommenes opplevelse av kjedsomhet. Denne modellen bygger på at ungdomstiden er en tid der subkulturer dannes og/eller ungdommer påvirkes av noen subkulturer. Det er vanlig at ungdommer viser ulik grad av opposisjonell atferd overfor autoriteter som lærere og foreldre (Barnett, 2014). Larson & Richards (1991) fant i sin undersøkelse blant 9.-klassinger at noen ganger er årsaken å finne i skolen, mens andre ganger hos elevene selv.

Beslutninger på skole-/ledernivå og av lærerne når det gjelder faginnhold, undervisningsstrategier, arbeidsmåter og holdninger til elever, kan forårsake kjedsomhet hos elever i undervisningen. På den andre siden kan eleven selv være en del av årsaken. Larson & Richards (1991) nevner at komponenter som sosioøkonomisk bakgrunn og lav akademisk skolemotivasjon kan ha noe å si. Uansett om det er en av delene, eller en kombinasjon av disse to årsakene, kan begge deler føre til svake elev-lærer-relasjoner, noe som kan trigge til økt kjedsomhet (Larson & Richards, 199; Barnett, 2014). Ved å se på skolebasert kjedsomhet fra dette perspektivet, kan denne formen for kjedsomhet i mindre grad forstås som en spontan psykologisk tilstand og mer som uttrykk for en verdi eller en holdning som elever utvikler mot skolearbeid og autoriteter.

Sørli & Nordahl (1998) tar opp dette og hevder at en mulig utløsende årsak til kjedsomhet i den norske skolen ligger i en nedvurdering av elevenes erfaringer, interesser og verdier. Her ser vi at de knytter kjedsomhet til strukturelle forhold i skolen. Manglende følsomhet fra skolens og lærernes side overfor elevenes erfaringsverden kan utøse kjedsomhet, dette kan forstås som en form for systemkritikk. I en senere publikasjon tar Nordahl (2003) dette opp på nytt og problematiserer forholdet mellom den kulturen som skolen og læreren representerer, og de verdier og interesser som ungdommer har med seg inn i skolehverdagen. Forskeren hevder at det i skolen eksisterer en skjult læreplan som innebærer at tilpassningsorienterte elever verdsettes høyt. Elever som ikke fyller denne elevrollen, blir lett devaluert og reagerer med passiv og aktiv motstand mot skole de ikke vil finne seg i. Passiv motstand kan være et uttrykk for kjedsomhet i skolen. Passivitet hos elevene i form av å

drømme seg bort, tenke på andre ting og la være å gjøre arbeidsoppgaver betraktes her som mulige motstandsformer, som også er primære symptomer på kjedsomhet, slik jeg har drøftet tidligere.

Daschmann et al. (2014) rapporterer at elever og lærere attribuerer skolebasert kjedsomhet til ulike årsaker. Det ser ut til å være to typer virkelighetsoppfatninger i klasserommet. Elevenes på den ene siden og lærernes på den andre. Nordahl (2000) sier på bakgrunn av sin studie at elevenes svar på spørsmål om undervisning, regler, medbestemmelse og lignende viser at man kan snakke om én skole, men to verdener. Altså; Skolen er for læreren først og fremst en undervisnings- og læringsarena, mens skolen for elevene i større grad er en sosial arena. Thuen & Bru (1999) hevder at mange elever kjeder seg på ungdomstrinnet på grunn av den formidlende lærerstilen og den lærerstyrte undervisningen.

4.4 Indre faktorer – kjedsomhet som et personlighetstrekk

Selv om kjedsomhet er en emosjon som oppleves av nesten alle av og til gjennom livet, viser forskning til at det er noen mennesker som ser ut til å være spesielt utsatt for kjedsomhet (Barnett, 2014). Denne tendensen kan ses som et personlighetstrekk (Barnett & Klitzing, 2006; Sundberg et al., 1991; Vodanovich, Verner & Gilbride, 1991). Personlighetsdisposisjon er iboende tendenser hos individet, som påvirker hvordan de oppfatter verden og hvordan de forholder seg til omgivelsene (Vogel-Walcutt et al., 2012b). Dette er trekk som vil være forskjellig fra person til person. Jurich (2004) mener at kjedsomhetstendens er en individuell tendens som har innvirkning på personens persepsjon av aktuelle situasjoner. Denne forløperen til kjedsomhet i skole gir grunn til bekymring, fordi det kan ha en negativ innvirkning på elever, som økt skolefravær og redusert oppmerksomhet og motivasjon til å lære (Vogel-Walcutt, et al., 2012b).

Siden 70-tallet har en rekke forskere dannet hypoteser rundt tilstedeværelsen av visse personlighetstrekk som årsak til kjedsomhet. I litteraturen benevnes det som 'trait boredom' og 'boredom proneness' (generell kjedsomhetstendens) (Farmer & Sundberg, 1986), eller 'boredom susceptibility', som jeg har oversatt til 'kjedsomhetsresistens' (Zuckerman, 1979). I denne forskningsgrenen forsøker man å finne ut hvilke predisposisjoner noen har og som får dem til å kjede seg i større grad og oftere enn andre. Mens generell *kjedsomhetsresistens* blir betraktet som én av komponentene til personlighets-disposisjonen hos stimulussøkende

mennesker, anses kjedsomhetstendens som en uavhengig predisposisjon (Vogel-Walcutt et al., 2012b). Basert på en slik personlighetsfokuseret tilnærming har Farmer & Sundberg (1986) utviklet måleverktøyet 'Boredom Proneness Scale' (BPS) for å kunne måle grad av generell kjedsomhetstendens. Forskerne baserer BPS på et kontinuumperspektiv. En elev kan da ha ulik grad av kjedsomhetsprofil. En elev med en høy grad av kjedsomhetsprofil ser på livet som stort sett kjedelig. De kjeder seg generelt lett, selv under stimulerende omstendigheter (Vogel-Walcutt et al., 2012b). I undersøkelsen til Daschmann et al. (2011) kommer det frem at noen elever kjeder seg på grunn av deres personlighet i stedet for av deres faktiske opplevelse av undervisningen. I en annen studie til Daschman et al. (2014) rapporterer de at 41% av 9.klassingenes selv-rapporterte svar viser til at kjedsomhet er forårsaket av elevenes personlighet.

En av de tidligere undersøkelsene av kjedsomhet i skolen ble gjennomført av Gjesme (1977) basert på Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon (Atkinson, 1964). Denne teorien har gjort pedagoger bevisst på at i et klasserom vil det være elever med ulik grad av 'motiv for suksess' og 'motiv for å feile'. Kombinasjonen av graden (høy/lav) av disse to karaktertypene vil danne grunnlag for at ulike personlighetstyper kommer til uttrykk, som for eksempel: *perfeksjonsorienterte, feilunngåere, selvsikre optimister og nederlagsaksepterende*. Gjesme (1977) hevdet på bakgrunn av sin undersøkelse at elever på 6. klassetrinn med høyt motiv for suksess rapporterte mindre kjedsomhet enn elever som rapporterte høyt motiv for å feile. Det kan se ut til at elever som har kombinasjonen av enten 'lavt motiv for å feile og lavt motiv for suksess' eller 'høyt motiv for å feile og lavt motiv for suksess' har risiko for å oppleve skolebasert kjedsomhet. Denne personlighetsdisponerte årsaken til kjedsomhet kan også ses i lys av *arousal*- teorien som jeg har belyst tidligere. Utfra denne teorien vil den største utfordringen for lærere være å vite *hva* optimal utfordring innebærer for den enkelte elev. Dette vil være avhengig av om den gjeldende eleven er stimulussøkende eller stillhetssøkende (Schunk et al., 2008; Zuckerman, 1979). Det er nemlig slik at optimal arousal vil variere fra person til person med ulik grad av personlighetsdisposisjoner.

4.5 Oppsummering

Det kommer frem i denne omfattende drøftingen at det er flere teoretiske tilnærminger til hva som forårsaker skolebasert kjedsomhet. Noen er situasjonsbestemte og er å finne i undervisningsmiljøet. Andre årsaker skyldes den enkeltes personlighetstrekk, predisposisjoner eller personlighetsprofil. I mange tilfeller spiller både miljørelaterte og personlighetsrelaterte faktorer inn når elever opplever akademisk kjedsomhet. Ut fra de forskningsarbeidene jeg har vist til og drøftet, vil jeg si at det er all grunn til å rette større oppmerksomhet mot miljørelaterte faktorer på skolen, i klassen og i undervisningsaktivitetene, det vi omtaler som læringsmiljøet. Dette er nødvendig for å forebygge akademisk kjedsomhet hos elever.

I min gjennomgang av forskningslitteraturen og aktuelle teorier i dette kapittelet har jeg funnet det viktig å legge spesiell vekt på Pekrun's *control-value theory* (Pekrun, 2006). En grunn til det var at den er den rådende teorien når det gjelder nyere pedagogisk forskning på kjedsomhet i skolesituasjoner. En annen grunn var at den ville hjelpe meg å strukturere ulike former for årsaker og undervisningsrelaterte sammenhenger som ulike studier tar opp og betrakter som utløsende årsaker til akademisk kjedsomhet. Det kommer fram at kjedsomhet er en følelse som blir aktivert av den enkeltes vurderinger av gitte undervisningssituasjoner, læringsaktiviteter og forventete læringsutfall. I lys av det jeg har presentert angående forekomsten av kjedsomhet i et tidligere kapittel, vil jeg si at det er all grunn til å ta akademisk kjedsomhet på alvor.

Skolebasert kjedsomhet er en følelse som også beskrives som en passiv motstand overfor en gitt aktivitet i skolesituasjonen. Vurderer eleven undervisningens innhold og lærerens metode som noe som er *lite meningsfullt, monotont, lite variert, mye rutinepreget, lite engasjerende og lite verdifullt*, samtidig med at eleven vurderer graden av kontroll som enten veldig høy eller veldig lav, blir sannsynligheten høy for at eleven vil oppleve akademisk kjedsomhet. Sagt på en annen måte: Hvis forventningene overfor elever er for lave og elevene opplever aktivitetene i timene som rutinepregete og læreren som lite engasjert og monoton, kan dette føre til at eleven opplever for høy grad av kontroll utenfra og mangel på indre verdi. Dette kan i sin tur resultere i kjedsomhet. I motsatt tilfelle der forventningene til elevene virker for høye, vil oppgavene virke uoverkommelige. Altså utenfor elevenes kontrollsoner. Det vil i sin tur gjøre det vanskelig for eleven å oppdage meningen med aktiviteten. Dette kan redusere

aktivitetens verdi, og dermed igjen føre til kjedsomhet. Jeg vil her understreke at det er viktig å være oppmerksom på nyansene som kommer frem i teoriene og forskningen om akademisk kjedsomhet. Samtidig må man unngå å trekke bastante konklusjoner om at visse aktiviteter i undervisningssituasjoner og klassemiljøet alltid vil forårsake eller hindre kjedsomhet hos elever. En viktig grunn til denne presiseringen er at det kommer frem i teoriene og forskningsarbeidene at det er individuelle forskjeller i hvordan elevene oppfatter ulike undervisningssituasjoner på grunn av ulike personlighetsdisposisjoner. Om elevene er stimulussøkende, stillhetssøkende, eller har høyt eller lavt 'motiv for suksess' eller 'motiv for å unngå å feile', vil spille en rolle i vurderingene av oppfattelsen av subjektiv kontroll og verdi. Elevene er ikke alltid bevisste på at de vurderer til enhver tid, men følelsen av kjedsomhet kan bli en vane på grunn av gjentagende erfaringer.

Til tross for årsaksforklaringenes kompleksitet, må pedagoger og pedagogisk-psykologiske rådgivere innse at de kan gjøre noe for å forebygge akademisk kjedsomhet. Basert på kunnskap om årsaker til akademisk kjedsomhet er det også mulig å identifisere forhold som utløser kjedsomhet i pågående undervisningsaktiviteter og gjøre noe med det. At det er nødvendig å 'angripe' problemet på to fronter, skyldes at kjedsomhet kan få negative konsekvenser for elevenes læring og måloppnåelse på skolen. I de neste to kapitlene skal jeg av den grunn ta for meg faglige konsekvenser først, og deretter psykososiale konsekvenser av akademisk kjedsomhet.

5 FAGLIGE KONSEKVENSER AV AKADEMISK KJEDSOMHET

Kjedsomhet på skolen er et gjenkjennelig fenomen for de fleste, uansett om de har opplevd lite eller mye av det, eller om de har møtt betegnelsen ‘akademisk kjedsomhet’ før eller ikke. Det er ikke gitt at de som har opplevd kjedsomhet på skolen klarer å sette ord på hva slags innvirkning det kan ha eller kan ha hatt på en, som elev eller voksen. Eastwood et al. (2012) sier følgende om fenomenet: “Boredom affects almost everybody at some point in their lives. Although most of us can relate to the boredom of sitting in a waiting room or other benign situations, it would be misleading to regard boredom as harmless” (s.492). Her presiserer forskerne at kjedsomhet er en alvorlig sak. Derfor vil jeg si at det ville ha vært merkelig om man tror at kjedsomhet i skolen i dag, ikke kan ha negative konsekvenser for elevenes skolebaserte læring. Pekrun et al. (2014) fremholder at “Boredom is an emotion that is among the most frequently experienced, and potentially most devastating, affective states occurring in the classroom” (s.696). Dette er et sterkt utsagn, der forskerne hevder at kjedsomhet kan være en av de mest ødeleggende emosjonene som kan forekomme i klasserommet. At kjedsomhet kan virke ødeleggende i lærings situasjoner eller assosieres med læringsrelaterte og psykososiale utfordringer, er ikke et ukjent fenomen (Watt & Vodanovich, 1999). I dette kapitlet skal, som nevnt, hovedfokuset være rettet mot *faglige konsekvenser av skolebasert kjedsomhet*, mens *psykososiale konsekvenser av skolebasert kjedsomhet* vil bli tatt opp i påfølgende kapittel.

5.1 Konsekvensene av akademisk kjedsomhet i lys av ‘control-value theory’

Hva vet vi om de faglige konsekvensene av emosjonen ‘kjedsomhet’ i organiserte lærings situasjoner på bakgrunn av forskning? Jeg vil her legge hovedvekten på å belyse konsekvensene av emosjonen ‘kjedsomhet’ for skoleprestasjoner og måloppnåelse. En sentral teoretisk ramme for å gjøre dette, er ‘control-value theory’. Slik jeg har drøftet tidligere i kapittel 3, er kjedsomhet en emosjon som påvirker måloppnåelsen i skolefag. Basert på sin *control-value theory* nevner Pekrun (2006) noen mellomliggende mekanismer som bestemmer effekten av ulike emosjoner på skoleprestasjoner. Senere presiserer Pekrun et al. (2007; 2010) dette ved å si at effekten av måloppnåelsesemosjoner, herunder kjedsomhet, på prestasjoner er mediert av tre distinkte kognitive mekanismer:

1. Aktivisering av kognitive ressurser
2. Motivet bak måloppnåelsesaktiviteter
3. Bruk av kognitive læringsstrategier når en gjennomfører læringsaktiviteter, inkludert selvregulering

Forskerne hevder at det er en sammenheng mellom kjedsomhet og disse mekanismene når individer arbeider for å oppnå bestemte mål. I skolesituasjoner dreier dette seg om hva de tre kognitive mekanismene har å si for elevers skoleprestasjoner. I de følgende avsnittene skal jeg drøfte sammenhengen mellom disse *kognitive mekanismene*, *akademisk kjedsomhet* og *skoleprestasjoner*.

5.1.1 Konsekvenser for individets kognitive ressurser

Individets kognitive ressurser utgjør dets evne til å kunne *vise oppmerksomhet, planlegge, gjennomføre, huske, se sammenhenger, resonnere, tenke kritisk* og *produsere* (Barkley, 1997). Pekrun et al. (2010) forsøker å belyse konsekvensene av aktiveringen eller deaktiveringen av disse kognitive funksjonene for elevenes læring på skolen. Forskerne hevder at kjedsomhet som emosjon trekker oppmerksomheten bort fra aktiviteter som mangler personlig verdi. Kjedsomheten bidrar heller til at elever retter oppmerksomheten sin mot aktiviteter som virker mer personlig lønnsomme og verdifulle. Elever kan gi uttrykk for kjedsomhet med kommentarer som for eksempel: ‘Dette er bare så unødvendig, hvorfor skal jeg kunne dette?’, ‘Dette er bortkastet tid, eller bare ved å se ut i luften og unngå aktiv deltagelse i undervisningen. Elever kan også, i stedet for å sitte rolig og være læringsfokuset, reise seg opp og gå rundt i klasserommet og sysle med andre ting enn å arbeide målrettet med undervisningstimens tema. Slike oppførsler kan lett føre til at medelever og lærere blir forstyrret, og læringsmiljøet preges av uro. Nett et al.(2010) ser på slik aktivitet som elevers strategier for å takle kjedsomheten. Pekrun et al. (2010) sier følgende om slike kjedsomhetsrelaterte hendelser i undervisningssituasjoner: “Boredom is posited to reduce task-related attention, increase distractibility, and induce task-irrelevant thinking focused on alternative contents” (s. 535). Her kommer det frem at kjedsomhet reduserer den oppgaverelaterte oppmerksomheten hos elever, øker distraherbarheten og frembringer oppgaveirrelevante tanker som dagdrømmer. Den negative sammenhengen mellom kjedsomhet og oppgaverelatert oppmerksomhet har blitt undersøkt nærmere av flere. Med uttrykket ‘negativ sammenheng’ menes følgende: Når oppgaverelatert kjedsomhet øker,

reduseres læringsfokuset oppmerksomhet. Det motsatte kan også være tilfellet: Økt læringsfokuset oppmerksomhet indikerer lav oppgaverelatert kjedsomhet.

I forskningslitteraturen er akademisk kjedsomhet studert hovedsakelig blant universitetsstudenter, men det finnes også noen studier fra grunnskolen. En grundig gjennomgang av studiene blant universitetsstudenter viser at funnene også er relevante for elever i grunnopplæringen. For eksempel rapporterer Farmer & Sundberg (1986) at amerikanske bachelorstudenters kjedsomhetstendens korrelerer negativt med deres deltagelse i fagrelaterte aktiviteter. Craig, Greasser, Sullins & Gholson (2004) viser i sin undersøkelse blant universitetsstudenter at med så mange som to tredjedeler som oppga at de kjedet seg i undervisningen, kan følelsen av kjedsomhet være svært skadelig for læringsprosessen. De rapporterte at 56% av studentene drev med *oppgaveirrelevante* aktiviteter mens undervisningen pågikk i klasserommet. Med andre ord kan kjedsomhet i klasserommet føre til at studenter/elever kobler ut fra læringsaktiviteter, og hindrer deres evne til å tilegne seg ny kunnskap (Craig et al., 2004; Vogel-Walcutt, 2012b). Videre viser Mann & Robinson (2009) også i sin forskning at opplevelse av kjedsomhet hos universitetsstudenter korrelerer positivt med oppgaveirrelevant atferd under forelesningene. Det vil si at jo mer studentene kjeder seg i forelesningene desto mer driver de med noe som ikke er fag-relevant. Eksempelvis kan det være at studenten surfer på internett og leser nyhetene i stedet for å følge med på forelesningen og skrive notater. Det kan også være at de sitter stille og tenker på andre ting, og ikke følger med på forelesningen. Dette betyr at på grunn av kjedsomhet kan de fysisk være til stede, men mentalt fraværende.

Pekrun et al. (2010) undersøkte effekten av læringsrelatert kjedsomhet hos universitetsstudenter i Tyskland. Forskerne viser at akademisk kjedsomhet forklarer en stor andel av variansen (nesten 60%) av studentenes konsentrasjonsproblemer. Det vil si at, slik variablene er operasjonalisert i denne undersøkelsen, forklarer kjedsomhet ca. 60% av årsaken til studentenes konsentrasjonsproblemer. Pekrun et al. (2014) hevder at i studier av kjedsomhet kommer det tydelig frem at det er en negativ sammenheng mellom kjedsomhet hos studenter og deres oppmerksomhet og innsats i måloppnåelsesaktiviteter. Det vil si jo mer studentene eller elevene kjeder seg, desto større risiko er det for at oppmerksomheten mot og innsatsen i fagrelaterte aktiviteter reduseres.

Lignende konklusjoner kan vi også finne i undersøkelsen til Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann (2008) som rapporterer at kjedsomhet hos 4. og 7. klassinger korreler negativt med deres aktive deltagelse i undervisningen. Det vil si at jo mer elevene kjeder seg i undervisningen, desto mindre deltar de i temarelaterte aktiviteter i timene. I tråd med slike funn som gjelder for elevenes opplevelse av undervisningssituasjonen, kommer følgende frem i studiet til Rosemans (1975) der fokuset i tillegg er rettet mot elevenes liv utenom skolen: Det er en negativ sammenheng mellom elevers kjedsomhet på den ene siden, og lærernes og foreldrenes vurdering av hvor mye de jobber med skolearbeid på skolen og hjemme, på den andre. Det viste seg at jo mer elevene kjedet seg, desto mindre innsatsvilje observerte lærerne og foreldrene hos dem.

På bakgrunn av en longitudinell undersøkelse i 'Ung i Norge'-prosjektet forsøker Øia (2011) å se nærmere på forhold som på ulike måter indikerer mentalt fravær hos elever. Hans studie viser at tre av fire elever på ungdomstrinnet i 2010 oppgir at de ukentlig eller oftere drømmer seg bort og tenker på andre ting i skoletimene. Dette er et kjent fenomen i kjedsomhetens symptombilde. Dette innebærer mentalt fravær fra den aktuelle aktiviteten i skolesituasjonen. Mentalt fravær forhindrer elever i å mobilisere de nødvendige mentale ressursene for å vie oppmerksomheten til den aktuelle fagrelaterte oppgaven eller de faglige aktivitetene i undervisningen. For eksempel kan det bety at disse elevene kan ha vanskeligheter med å rette oppmerksomheten sin mot læreren for å ta til seg informasjon eller instruksjoner som blir gitt, eller at elevene kan ha vanskeligheter med å gjennomføre en gitt skoleoppgave.

På bakgrunn av studier av slike kjedsomhetsrelatert oppførsler blir beskrivelser av kjedsomhet som en negativ deaktiverende emosjon for *måloppnåelse* svært relevant (Pekrun, 2006). Det er mye informasjon som ligger i denne beskrivelsen. Ifølge Pekrun et al. (2010) er en svekket aktivering av kognitive ressurser trolig med på å hemme elevenes indre motivasjon og deres muligheter for måloppnåelse.

5.1.2 Konsekvenser for motivasjon og faglig måloppnåelse

Som bakgrunn for drøfting av sammenhengen mellom kjedsomhet, motivasjon og måloppnåelse, vil jeg først gjøre kort rede for motivasjonsbegrepet. Begrepet *motivasjon* kommer opprinnelig fra de latinske ordene: *motio*, *moveo* og *movere*. Disse ordene kan kobles til det engelske ordet 'move', som tilsvarer det norske begrepet 'bevege' (Pinder,

1998; Katzenelson, 2004). I samsvar med dette, definerer motivasjonsforskerne Ryan & Deci (2000) motivasjon som følger: “To be motivated means to be moved to do something” (s.54). Det er vanlig å si at motivasjon består av flere essensielle elementer som *motiv*, *retning* og *energi*, som skaper et driv i oss til å utføre en handling for å oppnå et mål, eventuelt tilfredsstillende eller redusere et behov. Jo nærmere man ser på begrepet, desto mer omfattende blir det. Vi kan klassifisere motivasjon i to forskjellige overordnede kategorier: *ytre motivasjon* og *indre motivasjon*. Ytre motivasjon er et klassisk syn på motivasjon og blir ofte forbundet med behavioristisk læringssyn, der en velger å gjennomføre et arbeid grunnet ytre forsterkninger (Ormrod, 2009). Her er fokuset først og fremst rettet mot at mennesket blir motivert av ytre insentiver, som for eksempel materielle forsterkninger. Motivasjonsforskerne Ryan & Deci (2000) skriver at “Extrinsic motivation is a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome” (s.60). Dette betyr for eksempel at en elev ikke nødvendigvis handler målbevisst fordi gjennomføringen av oppgaven i seg selv er tilfredsstillende, men for å oppnå noe annet eksternt i form av tidligere fri, dra tidligere hjem, bedre karakter, mer tid på data, penger fra foreldre eller andre frynsegoder. Følgelig karakteriseres ytre motivasjon ved at drivkraften bak en handling har sitt utspring i godtgjørelse som ligger utenfor personen selv (Kaufmann, A & Kaufmann, G., 2009). Pekrun et al. (2010) viser til resultater der det kommer frem at kjedsomhet bidrar til at oppmerksomheten til elever ofte retter fokuset mot ytre forsterkning. Ifølge Ryan & Deci (2000) kan for mye fokus på ytre motivasjon i sin tur svekke den indre motivasjonen.

I motsetning til *ytre motivasjon* handler *indre motivasjon* eksempelvis om når en elev utfører eller engasjerer seg i en oppgave eller utfordring på skolen av interesse - uten å ha en forventning om å få noe mer for det. Ryan & Deci (2000) er inne på dette når de sier følgende om indre motivasjon: “Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfaction rather than for some separable consequence” (s.56). Utfra dette kan vi hevde at indre motivasjon forutsetter at handlingen eller arbeidet blir utført uten forventning om noen form for ytre belønning. En slik handling gir oss hentydninger om at handlingen er indrestyrt, da indre motivasjon er en aktivitet som blir gjort for indre tilfredsstillende, og ikke grunnet ytre faktorer.

Utfra den innsikten en har i kjedsomhetens symptombilde og deaktivierende effekt, er det naturlig å forvente at kjedsomhet vil kunne redusere motivasjonen til å prestere godt i måloppnåelsesaktiviteter på skolen. Den vil trolig kunne hemme bevegelsen, den indre

drivkraften i individet som får en til å gjennomføre gitte skoleoppgaver. Slike opplevelser kan føre til manglende mestringsfølelse på skolen. Dette minner om Banduras begrep 'self-efficacy', i dette tilfellet elevs tro på egne krefter om at man vil kunne takle den utfordringen eller oppgaven en står overfor (Bandura, 1993). Manglende mestringsfølelse kan trolig resultere i negative konsekvenser som svekket indre motivasjon til å engasjere seg i en aktivitet og tro på egne krefter. Pekrun et al. (2010) viser til en undersøkelse blant tyske og kanadiske universitetsstudenter der læringsrelatert kjedsomhet hadde en moderat negativ effekt på innsats lagt i læring og på deres indre motivasjon. En videre konsekvens av en slik læringsrelatert kjedsomhet var at studentene havnet i en situasjon hvor de også innskrenket sine muligheter for måloppnåelse, selv om de tidligere hadde oppnådd gode resultater. Forskerne hevder også at kjedsomhet forårsaket av en aktivitet kan være aversiv. Forskerne forklarer konsekvensene av dette som følger: "Being aversive and avoidance oriented, boredom is incompatible with experiencing situational interest and enjoyment in the activity" (Pekrun et al., 2010, s.535). Dette vil si at kjedsomhet forårsaket av en aktivitet i undervisningssituasjonen vil kunne hindre interesse og trivsel i den fagfokuserede aktiviteten. Dette vil i sin tur øke risikoen for at elever eller studenter reduserer sin innsatsvilje og muligheten til faglig måloppnåelse. Dette er i overensstemmelse med to andre studier på feltet (Daniels et al. 2009; Pekrun, Elliot & Maier, 2009), der det kommer frem at kjedsomhet opplevd av studenter under forelesninger korrelerer negativt med deres prestasjon i faget. I lys av dette kan man si at akademisk kjedsomhet hos norske elever reduserer deres engasjement i målrettet arbeid for å oppnå kompetansemålene i LK06/LK06S (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Jeg ser en slags negative kjedevirkninger i denne sammenheng.

Disse funnene kan også ses i sammenheng med forskning som har blitt gjort blant elever i grunnskolen og i videregående opplæring. I en undersøkelse blant 6. og 7. klassinger fant Jarvis & Seifert (2002) at elevene reduserte sin innsats etter hvert som kjedsomheten økte. Frenzel, Pekrun, & Goetz (2007) finner også at kjedsomhet hos elever i videregående opplæring korrelerer negativt med deres faglige måloppnåelse. De rapporterer at 5. til 10. klassingers kjedsomhet i mattetimene korrelerer negativt med deres måloppnåelse i faget.

I norsk kontekst ble kjedsomhet på skolen tematisert i sammenheng med ungdoms-skoleelevenes forhold til skolearbeid og trivsel på skolen i kjølvannet til offentliggjøringen av 2009-PISA undersøkelsens resultater. Temaet ble senere tatt opp i den tidligere nevnte

undersøkelse av NOVA-forskeren Øia (2011). I Øias spørreskjema-undersøkelse kommer det frem at 66,3% av de minst skolemotiverte ungdomsskoleelevene er å finne blant de elevene som var “helt enig” i at det er kjedelig på skolen. Videre kommer det frem at blant de elevene som opplever skolen som kjedelig, er det bare 5,8% som oppgir at de er høyt motiverte for skolearbeid.

Karakterene fordeler seg på lignende måte som for skolemotivasjon. De som er “helt enig” i at de *kjeder seg* på skolen oppnår 3,65 i snittkarakter, mens elever som er «helt uenig» i at de *kjeder seg* får snittkarakteren 4,21 (Øia, 2011). Jeg vil tolke slike funn dithen at det er en betydelig sammenheng mellom læringsrelatert kjedsomhet og skoleprestasjoner blant norske ungdomsskoleelever, og at læringsrelatert kjedsomhet påvirker skoleprestasjonene negativt. I samsvar med funnene i undersøkelsen til Øia (2011) finner Maroldo (1986) en negativ korrelasjon mellom kjedsomhet i skolen og elevenes gjennomsnittskarakterer. Med andre ord: Opplevelse av høy skolebasert kjedsomhet kan assosieres med lav sannsynlighet for gode skoleprestasjoner. Goetz et al. (2007) snakker i sin undersøkelse om fagspesifikke måloppnåelsesemosjoner. Funnene viser at kjedsomhet korrelerer negativt med måloppnåelse og karakterer i forskjellige skolefag hos 9. og 11. klassinger.

Alt i alt indikerer de ovennevnte undersøkelsene at kjedsomhet får negative konsekvenser for generelle akademiske prestasjoner. Slik jeg også tidligere har vært inne på, påvirker læringsrelatert kjedsomhet også en rekke kognitive prosesser, som elevenes kognitive læringsstrategier og selvregulering, i deres arbeid for å oppnå læringsmål. Dette er temaet for neste avsnitt.

5.1.3 Konsekvenser for kognitive læringsstrategier og selvregulering i måloppnåelsesaktiviteter

Kognitive læringsstrategier betyr mye for tilegnelse av nye kunnskaper. Læringsstrategier er handlinger og fremgangsmåter som en student eller en elev bruker for å lære og lykkes med en faglig oppgave. Læringsstrategier dreier seg om både handlinger og tanker for å innhente, bearbeide og organisere nytt lærestoff for å lære (Bråten & Olaussen, 1999). Bråten & Olaussen (1999) viser til drøfting av læringsstrategier av Weinstein (1988), som hevder at:

“...any behaviors or thoughts that facilitate encoding in a such a way that knowledge integration and retrieval are enhanced. More specifically, these thoughts and behaviors constitute organized plans of action designed to achieve a goal” (s.291).

På den ene siden kan læringsstrategier omfatte en handlingsplan og et bevisst valg fra elevenes side for å foreta seg noe og/eller for ta i bruk hjelpemidler som er tilgjengelige i læringsmiljøet, for å oppnå et læringsmål. På den andre siden omfatter kognitive læringsstrategier også fremgangsmåter for å dra nytte av medmennesker. Da kan en elev planlegge å be om hjelp fra en medelev, lærer eller en annen voksenperson når de jobber med en faglig oppgave eller prosjekter. Samtidig kan kognitive læringsstrategier omfatte kognitive prosesser som å forsøke å huske, identifisere og aktivere forkunnskaper som er relevant for oppgaven en holder på med. Kognitive læringsstrategier innebærer også å aktivere tanker og oppmerksomhet for å oppdage logiske sammenhenger og forstå budskapet eller oppgaven. Jeg vil si at kognitive læringsstrategier omfatter en rekke mentale strategier eller tenkeprosesser som elever bevisst aktiverer og drar nytte av når de forsøker å løse en oppgave eller for å utføre et faglig arbeid. Kognitive læringsstrategier blir også ansett som prosessuelle tilretteleggere, det vil si at de kan fungere som metodiske veiledere på det kognitive planet i problemløsningsprosessen (Bereiter & Scardamalia, 1987).

I denne sammenheng nevner Guthrie et al. (1996) ‘å aktivere bakgrunnskunnskaper’, ‘stille spørsmål, før og etter lesing’, ‘informasjonssøking’, ‘oppsummering’ og ‘grafisk fremstilling’ som viktige kognitive læringsstrategier for læring av fagtekster på skolen. Det å forsøke å huske relevante kunnskaper, stille spørsmål til teksten, lage tankekart, lage en disposisjon, gruppere informasjon eller fakta fra fagteksten, oppsummere og skjematisk fremstille, er med på å effektivisere elevens læringsarbeid.

Kognitive læringsstrategier henger nøye sammen med *metakognisjon* og *selvregulering*. Metakognisjon refererer til en overordnet refleksjon eller bevissthet om egen kognisjon (Bråten & Olaussen, 1999). Med andre ord kan metakognisjon tolkes som tenkning over egne kognitive prosesser som planlegging, overvåking av egen forståelse, kontrollering og evaluering (Bråten & Olaussen, 1999; Schultz, 1994). Videre stammer selvregulert læring fra det sosialkonstruktivistiske perspektivet på læring (Bandura, 1989; Zimmerman, 1989; Bråten, 2002; Bråten & Olaussen 1999). I drøftingene av hva man legger i selvregulert læring sier Bråten & Olaussen (1999) at “Selvregulering signaliserer det motsatte av passivt

informasjonsmottak og avhengighet av andre” (s.26). I denne tilnærmingen til selvregulert læring kommer det frem at det er snakk om en aktiv prosess der eleven setter seg mål for egen læring og samtidig forsøker å overvåke, veilede, regulere og kontrollere flere faktorer. Det å være engasjert, det å ta initiativ og holde ut (utholdenhet) er viktige elementer i selvregulert læring.

Flere forskere (Hamilton, Haier & Buchsbaum, 1984; Watt & Blanchard, 1994) hevder at evnen til å være interessert og engasjert er viktige elementer som påvirker selvregulering av opplevelse av kjedsomhet. Ifølge Pekrun (2006) *Control-value theory* vil aktiverende emosjoner legge til rette for bruk av kognitive strategier på en gunstig måte. I motsetning til aktiverende emosjoner hevder forskeren at kjedsomhet:

... lead to a shallow processing of information and to reduce the use of any task-related cognitive and metacognitive strategies. Boredom is thus expected to reduce both flexible strategies, such as elaboration of learning material, and more rigid strategies, such as rehearsal material (Pekrun et al., 2010, s.535).

Det forventes at kjedsomhet reduserer bruk av kognitive og metakognitive strategier ved at den fremmer en passiv tilnærming til læring. Kjedsomheten vil trolig redusere selvregulering i måloppnåelsesaktiviteter, som innebærer å kunne mestre aktiv målsetting, strategivalg og overvåking av eget arbeid (Pekrun et al., 2010). Denne negative konsekvensen av kjedsomhet støttes også av Ahmed, van der Werf, Kuyper & Minnaert (2013) som rapporterer at 7. klassingers kjedsomhet i matematikk korrelerer negativt med deres bruk av læringsstrategier. Pekrun et al. (2002) rapporterte at universitetsstudenters kjedsomhet korrelerte negativt med oppmerksomhet, innsats, selvregulering i læring og bruk av fleksible læringsstrategier. Dette kan også bety at kjedsomhet kan ha negative konsekvenser for selvstendig arbeid, kritisk tenkning, selvstendig gjennomføring av oppgaver, følge av lover og regler, løsningsorientering og vurdering av eget arbeid. Pekrun et al. (2010) hevder at skolebasert kjedsomhet har negativ innvirkning på kognitive læringsstrategier, selvregulering i skolefaglige aktiviteter og følgelig på elevenes prestasjoner og måloppnåelse.

Til nå har jeg drøftet hvordan kjedsomhet på skolen kan påvirke elevers oppmerksomhet, motivasjon for å vise engasjement i undervisning, selvregulering, faglig læring og skoleprestasjoner. I forskningsfeltet har også sammenhengen mellom kjedsomhet og skulking, skolefravær og skolefracfall vært et viktig tema. Det antydes en nær sammenheng

mellom skolerelatert kjedsomhet og disse utfordringene. Spesielt skolefravall i videregående skole har den senere tiden vært en stor utfordring i vårt skolesystem (OECD, 2014). I de kommende avsnittene skal jeg drøfte fraværs- og frafallsproblematikken i sammenheng med forskningsarbeider om kjedsomhet i skolen. Først skal jeg tydeliggjøre lovverket vårt slik at det ikke oppstår misforståelse av drøftingene.

5.2 Lovverket om fravær i skolen og konsekvenser av fravær

Både skolesystemet og lovverket vårt er utformet på en slik måte at opplæring i grunnskolealder (6-16) både er en rettighet og plikt. Det er naturlig at et slikt lovverk forhindrer skolefravall i grunnskolen. Når det gjelder *skolefravær* eller *fravær fra undervisningen* oppleves det som en større utfordring i grunnskolen. På bakgrunn av en henvendelse fra Fylkesmannen i Sør-Trøndelag har Utdanningsdirektoratet (12.12.2014) forsøkt å avklare hva som menes med fravær og hvordan opplæringsplikt kan oppfattes i grunnskolen. Utdanningsdirektoratets presisering baserer seg på Opplæringslovens § 2-1 og § 3-41 i Forskrift til opplæringsloven, som ‘Rett og plikt til grunnskoleopplæring’ (www.lovdatab.no). På bakgrunn av denne forskriften svarte Utdanningsdirektoratet (12.12.2014) følgende på henvendelsen fra Fylkesmannen fra Sør-Trøndelag: “Med begrepet “fravær” i grunnskolen menes fravær fra den pliktige opplæringen, og gjelder i utgangspunktet ethvert tilfelle der eleven ikke møter på skolen/undervisningsstedet eller til undervisningen”. Dette gjelder dersom barn og unge i opplæringspliktig alder ikke møter i undervisningen, med mindre annet undervisningsopplegg er avtalt. Hva blir konsekvensen av fravær i undervisningen? I forskrift til opplæringsloven § 3-3 Grunnlaget for vurdering i fag, sies det blant annet at stort fravær eller andre spesielle grunner kan føre til at læreren ikke får tilstrekkelig grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunkt karakter.

5.3 Utfordringer i skolen - skulking, økt skolefravær og skolefravall

Et stort fravær i undervisningstimene kan få alvorlige konsekvenser for elevenes læring og måloppnåelse. De kan gå glipp av faglig læring og muligheten til kunnskapsmessig utvikling og utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene som er skissert i LK06. I to stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet 2006b; 2007) vises det til at elever som ikke utvikler tilstrekkelig grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen ofte får vansker med å følge undervisningen i videregående opplæring. Risikoen for at disse velger å slutte å gå på skolen

øker. Videregående opplæring er en rettighet og ikke en plikt. Frafall i videregående skole og dermed manglende vitnemål eller fagbrev, forårsaker store problemer for å komme inn på høyere utdanning og/eller for deltakelse i arbeidslivet som formelt kompetente personer. I to undersøkelser (Byrhagen, Falch & Strøm, 2006; Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008) kommer det frem at *elevenes tidlige skoleprestasjoner* er den enkeltfaktoren som har størst betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring. De sier at vellykket skolegang i grunnskolen reproduseres i videregående skole og i utdanningssystemet generelt. Har man gode skolefaglige resultater i grunnskolen, er sannsynligheten stor for at en oppnår gode resultater i videregående skole. Det motsatte er også tilfelle: Det er en stor risiko for at svake skoleprestasjoner fra grunnskolen kan resultere i frafall i videregående skole og dermed bortfall av kompetanse. Stortingsmelding nr. 44: Utdanningslinja (2008-2009) tar opp frafallsproblematikken i videregående opplæring og sier følgende: “Frafall kan skyldes flere forhold. Særlig utsatt er unge som ikke har fått med seg gode grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen ...” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.9).

I 2014 publiserte Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) sin årlige rapport ‘Education at a Glance 2014’. Rapporten sammenligner utdanningssektoren i de ulike medlemslandene, samt enkelte andre land. Rapporten viser blant annet at Norge er blant landene med lavest gjennomføring i videregående opplæring. Det er 57% av elevene som fullfører og består etter normert tid (3år) og 72% fullfører og består etter normert tid pluss to år, det vil si i løpet av fem år etter at eleven begynner på videregående skole. Gjennomsnittet i OECD-landene er 87%. Det vil si at rundt 30% av elevene faller fra videregående skole. Det er ulike faktorer som spiller inn i skolefravær og skolefrafall. Kan skolebasert kjedsomhet være én av dem?

5.3.1 Skolebasert kjedsomhet - en årsaksvariabel til skolefravær og skolefrafall

Det kan være varierende enkeltårsaker eller sammensatte årsaker til at elever velger bort videregående opplæring. I denne delen av oppgaven min skal jeg se nærmere på hva forskningen sier om forholdet mellom kjedsomhet, faglige konsekvenser og skolefravær og frafall som årsaksvariabel. Det har blitt gjort noen empiriske undersøkelser som viser at det er en positiv korrelasjon mellom kjedsomhet og *skulking, økt skolefravær og skolefrafall*. I litteraturen blir den sistnevnte faktoren også omtalt som *bortvalg*.

Loken (1973 i Kass, Vodanovich & Khosravi, 2011) gjorde en undersøkelse i Canada blant 260 elever (14-20 år) som på ulike tidspunkt hadde falt ut av skolen. Resultatene viste at *to av tre* oppga at de falt fra skolen på grunn av *kjedsomhet* og deres sterke ønske for å delta i andre aktiviteter. Dette er også i samsvar med funn i undersøkelsen til Robinson (1975), som viser at når elever kjeder seg, er risikoen for at de velger å skulke eller falle fra skolen stor. En lignende tendens finner Heyne & Rollings (2002) når det gjelder *skolevegring*. Denne undersøkelsen viser at de som skulker *ofte misliker skolen, sliter faglig og sliter med motivasjon*. Denne elevgruppen skjuler ofte fraværet fra foreldrene. De oppsøker heller mer lystbetonte aktiviteter, som ofte er utenfor hjemmet. En landsomfattende undersøkelse i USA (Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006) viser at rundt halvparten av de som opplevde skolefravall mente at deres undervisning ikke var interessant og heller ikke engasjerende. I en annen undersøkelse (Bridgeland et al., 2006) kom det også frem at hver femte blant rektorer og lærere mente at kjedsomhet var en del av forklaringen på skolefravall. I en nyere undersøkelse (Kass, Vodanovich & Khosravi, 2011) finner forskerne en positiv korrelasjon mellom skolebasert kjedsomhet og både skolefravær og skolefravall. Mann & Robinson (2009) studerte akademisk kjedsomhet blant universitetsstudenter og fant en lignende sammenheng. Samtidig fant de en positiv korrelasjon mellom kjedsomhet med fremtidig fravær fra forelesninger. Det virker som at jo mer studenter opplever forelesningen som verdiløs eller lite hensiktsmessig, desto større risiko er det for å velge bort forelesningene og heller gjøre lystbetonte aktiviteter.

Slike konklusjoner gir oss tolkningsmuligheter. Enten kan vi tolke resultatene dithen at høy grad av kjedsomhet kan være en direkte årsak til at elever velger bort skolen, ellers så kan vi se på skolefravallet som en konsekvens av en lengre årsakskjede. Som en del av en lengre årsakskjede kan det være at kjedsomhetens negative faglige konsekvenser gjør at elever begynner å skulke. Et større fravær kan føre til at elevene går glipp av mye grunnleggende faglig kunnskap som gjør det vanskelig for eleven å oppfylle kompetansemålene på grunnskolen og henge med videre. Når de går glipp av mye skolefaglig læring på flere kunnskapsområder, kan de oppleve det vanskelig å forstå de etterfølgende temaene fordi de ikke har et sterkt nok fundament å bygge på. Dette kan dessuten redusere elevens 'selv-efficacy', troen på egne muligheter for å klare en videre skolegang. Det kan også føre til at de på grunn av manglende forkunnskaper, ikke klarer å se verdien av de temaene som tas opp på skolen. Da vil faglige konsekvenser av skolebasert kjedsomhet være en årsaksvariabel for

elevenes bortvalg av videregående opplæring. Det kan også være at elevene er interesserte i å lære, men at deres tidligere erfaringer med lærerens undervisningsmåte eller relevansen av lærestoffet gjør at elevene kjeder seg, og dermed ikke ser hensikten med å delta i undervisningen. Dette var et tankeeksperiment, fordi utfra forskningen er det ikke godt å si med stor sikkerhet hvordan det hele utvikler seg, men i lys av de nevnte undersøkelsene i skolen er det all grunn til å anta at det er en sammenheng mellom den deaktiverende kjedsomhetsfølelsen på skolen på den ene siden, og skulking, skolefravær og frafall på den andre.

5.4 Kritisk overblikk og drøfting

Det kommer tydelig frem i min gjennomgang av relevant forskning at samtlige undersøkelser anser læringsrelatert kjedsomhet som en negativ prediktor for elevers og studenters faglige prestasjoner. Altså: De har belyst kjedsomhetens negative virkninger både direkte og indirekte på skoleprestasjonene. Det jeg etterlyser i litteraturen, er undersøkelser som tar for seg det omvendte: Prestasjoners påvirkning på kjedsomhet. Jeg har ikke grunnlag for å sette spørsmålsteget ved de ovennevnte presenterte forskningsresultatene hvor kjedsomhet betraktes som årsaksvariabel, og dårlig læringsutbytte og/eller dårlige skoleprestasjoner som resultatvariabel. Men det er verdt å reise et nytt spørsmål: Kan påvirkningen mellom kjedsomhet og svake skoleprestasjoner være gjensidig og ikke ensidig? Jeg synes det er viktig at de fremste forskerne innenfor dette feltet også er klar over problemstillingen. Pekrun og hans medarbeidere (Pekrun et al., 2014) presiserer problematikken som følger: “In sum students’ boredom experienced in academic achievement settings has almost uniformly been found to correlate negatively with their achievement on boredom, and on reciprocal relations between the two constructs over time, is lacking” (s.697).

Videre er det slik at en stor andel av forskningen på akademisk kjedsomhet er blitt gjort på studenter på universitetet. Flere av de undersøkelsene har vært aktuelle for meg, selv om jeg i hovedsak fokuserer på elever i skolealder. Til tross for at det er store forskjeller mellom det å gå på universitet og det å være elev i grunnskole og videregående, ser jeg forskning på universitetsstudenter som aktuelle. Det skyldes mitt syn på det faktum at uavhengig av hvilken læringsarena det er forsket på, så er fokuset rettet mot kjedsomhet i læringssammenheng. Det kommer også frem i forskningslitteraturen at det er en stor overensstemmelse mellom resultater fra forskning på elever i grunnskolen og videregående,

og studenter i høyere utdanning. Utfra de ovennevnte resultatene kan det virke som at effekten av akademisk kjedsomhet er uavhengig av alder. Det hadde fortsatt vært interessant om det hadde vært en undersøkelse som eksplisitt hadde sammenlignet læringsrelatert kjedsomhet i skolen med læringsrelatert kjedsomhet i høyere utdanning. Det hadde også vært interessant om det var flere og dyptgående undersøkelser som hadde undersøkt kjedsomhet i grunnskolen og videregående skole i Norge. Det kunne kanskje ha bidratt til et mer nyansert bilde av hva kjedsomhet skyldes i vårt skolesystem og i vår kulturelle kontekst, hvilken innvirkning kjedsomhet hadde og hvilke konsekvenser det hadde fått for elevenes læring i skolen og deres fremtid.

5.5 Oppsummering

Ovenfor har jeg lagt frem både nasjonal og internasjonal forskning om faglige konsekvenser av skolebasert kjedsomhet for skoleprestasjoner. Jeg valgte først å ta utgangspunkt i *control-value theory*, og dens tre distinkte funksjonelle mekanismetyper som ifølge forskerne medierer emosjonenes konsekvenser for skoleprestasjoner. Utfra det jeg har drøftet ovenfor, kan man si at læringsrelatert kjedsomhet på skolen får negative konsekvenser for elevens skolebaserte læring og følgelig deres skoleprestasjoner. Læringsrelatert kjedsomhet utløser en form for deaktiverende krefter som gjør at eleven ikke tar initiativ, ikke er engasjert, ikke retter oppmerksomheten sin mot gitte oppgaver og ikke blir motivert til å jobbe for å lære.

Kjedsomhet deaktiverer også menneskets kognitive ressurser til å ta i bruk kognitive læringsstrategier og strategier for selvregulert læring. Kombinasjonen av slike negative kognisjonsrelaterte faktorer får negative konsekvenser for elevenes skolebaserte læring, faglig måloppnåelse, motivasjon og skoleprestasjoner. Til slutt drøftet jeg sammenhengen mellom kjedsomhet og skolefracfall. I Norge faller rundt 30% av ungdommer ut av videregående opplæring. Jeg har ikke funnet forskning som har sett på forhold mellom kjedsomhet og bortvalg av videregående opplæring i Norge. Men det kommer ganske tydelig frem i internasjonal forskning at kjedsomhet reduserer elevenes skolefaglige læringsmuligheter og at skolerelatert kjedsomhet deaktiverer elevenes motivasjon og interesse for skolearbeid. Dette kan resultere i lav grad av måloppnåelse og utilfredsstillende utvikling av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Svake skoleprestasjoner på lavere klassetrinn, som for eksempel i grunnskolen, reduserer elevenes sjanse til å lykkes i videregående opplæring. På bakgrunn av denne drøftingen vil jeg tørre å si at kjedsomhet er

en mulig årsaksfaktor for økt skolefravær og bortvalg av videregående skole. Denne sammenhengen kan være direkte eller indirekte. Uansett er det verdt å undersøke.

Når det er sagt, vil jeg i lys av det jeg har presentert og drøftet ovenfor, si at kjedsomhet er en reell utfordring i skolen i flere land i dag, og at dette ikke bare har negative faglige konsekvenser for elevenes skolefaglige utvikling. Forskning på feltet viser også at skolebasert kjedsomhet kan ha psykososiale konsekvenser, som for eksempel *opposisjonell atferd, misnøye på skolen, skulking, lovovertrедelser, skolefrafall* og *depresjon*. I neste kapittel skal jeg ta for meg noen av den skolebaserte kjedsomhetens sosiale og psykologiske konsekvenser.

6 PSYKOSOSIALE KONSEKVENSER AV AKADEMISK KJEDSOMHET

I det foregående kapittelet tok jeg for meg faglige konsekvenser av skolebasert kjedsomhet. I dette kapittelet skal jeg ta opp de psykososiale konsekvensene av skolebasert kjedsomhet. På bakgrunn av sine studier antar forskere at det er en slags negativ kjedevirkning som kan forekomme av kjedsomhet. Kjedsomhet på skolen virker slik jeg har belyst i foregående kapittel, negativt inn på elevenes faglige læring. Reduserte muligheter til skolebasert læring kan i sin tur også få psykososiale konsekvenser for elever.

Forholdet mellom skolebasert kjedsomhet og psykososiale vansker ble forsket på et begrenset antall undersøkelser, men det er blitt foretatt noe mer forskning på generell kjedsomhet. Jeg ser på temaet som relevant, ettersom kjedsomhet har overordnet sett like symptomer både i og utenfor skolen.

Begrepet *psykososial* er sammensatt av ordene ‘psyko’ eller ‘psykisk’ og ‘sosial’. De førstnevnte stammer fra det greske ordet *psuché*, som er et innholdsrikt ord. Begrepet omfatter hvordan individer har lagret tanker, følelser og fornemmelser fra alt vi har opplevd, oppfattet, lært, tenkt og følt i livet. Det omfatter også den bevisstheten og innsikten vi har utviklet gjennom hele livet. I tillegg handler det om hvordan vi opplever, tenker og føler, samt hva slags bevissthet og innsikt vi har om ulike saker og fenomener nå. Slike tankemessige og følelsmessige prosesser og deres relasjon til menneskers atferd, er blant de sentrale studieområdene for den vitenskapelige disiplinen ‘psykologi’ (Ayto, 1990; Passer et al., 2008). Den andre delen av ordet er ‘sosial’. Det handler om det som skjer mellom mennesker, altså mellommenneskelige relasjoner. Blant de sosiale prosessene som inngår i de mellommenneskelige relasjonene er samhandling, samarbeid, kommunikasjon, samspill, holdninger, handlinger og perspektivtaking. De involvertes tanker, følelser, interesser og hensyntaking til den andre er også viktige faktorer som virker inn på de mellommenneskelige sosiale relasjonene. Vi kan derfor si at et menneskes psykososiale situasjon eller tilstand har en psykologisk og en sosial dimensjon (Nygren, 1996). Vi kan utfra denne tilnærmingen si at elevers *psykososiale tilstand* innebærer hvordan de kjenner, føler og har det inni seg når de tenker på noe, eller når de er i sosialt samspill med andre.

6.1 Skolebasert kjedsomhet og psykososial utvikling

Undersøkelser av forholdet mellom akademisk kjedsomhet og psykososial utvikling hos elever i grunnsopplæring og studenter i høyere utdanning, viser til en rekke betydningsfulle sammenhenger. Watt & Vodanovich (1999) foretok en undersøkelse blant universitetsstudenter der de så nærmere på kjedsomhetstendensens effekt på studentenes psykososiale utvikling. Deres resultater viser signifikant negativ korrelasjon. Det vil si at jo mer studentene kjedet seg, desto lavere skårer fikk de på variabler som dekket psykososial utvikling. I negativ psykososial utvikling la de karaktertrekk som for eksempel: *svekket følelse av mening og hensikt, opplevelse av varierende grad av negative affekter som håpløshet, angst, depresjon og ensomhet, og engasjement i dysfunksjonell og usunn atferd*. Når det gjelder elever i skolen finner Larson & Richards (1991) at kjedsomhet blant elever på videregående skole henger sammen med deres negative psykososiale utvikling, som viser seg i form av fremmedgjøring, atferdsavvik, hat overfor skolen, regelbrudd og generell misnøye.

Når forskere snakker om psykososiale vansker i skolesammenheng, nevnes også utagerende atferd, antisosial atferd, sosial isolasjon og norm- og regelbrytende atferd som skulking /ugyldig skolefravær (Sørli & Nordahl, 1998; Klefbeck & Ogden, 2003). Når det gjelder enda alvorligere psykososiale vansker, snakkes det ofte om kriminell atferd, rusatferd, depresjon og lignende, som i litteraturen også benevnes som psykopatologiske vansker. Gerritsen et al. (2013) setter kjedsomhetsproblematikken i en større psykososial og psykopatologisk sammenheng på denne måten:

Much research showed that boredom, particularly in the young, is a significant risk factor for many psychopathological disorders (substance abuse, internet addiction, pathological gambling, eating disorders, depression, anxiety, pathological dissociation, borderline personality disorder, psychopathy, antisocial personality disorder), and juvenile behavioral disturbances (s.165).

Her kommer det frem at kjedsomhet hos unge er en risikofaktor for en mengde varierende psykososiale utfordringer, og det kan til og med føre til ikke bare psykiske, men også fysiologiske lidelser. Forskernes formuleringer gir et godt bilde av bredden på psykososial utvikling og dermed psykososiale vansker i vid forstand.

6.2 Skolebasert kjedsomhet og mening med livet i læringssamfunnet

Sett i lys av den skolebaserte kjedsomhetens faglige konsekvenser og innvirkning på elevers psykososiale utvikling, kan vi regne med at kjedsomhet også vil få konsekvenser for hva slags fremtidsperspektiver barn og unge utvikler. Dette kommer frem i resultater fra flere undersøkelser på feltet som indikerer at individer som opplever høy grad av kjedsomhet, har en redusert følelse av et meningsfylt liv (Vodanovich & Watt, 1999; Watt & Vodanovich, 1999; Weinstein, Xie & Cleanthous, 1995; Watt & Vodanovich, 2010).

Vi vet at i dagens kunnskapssamfunn møter barn og unge høye krav på skolen om å nå sosiale og faglige mål. Skolen omfatter store deler av hverdagen til barn og unge, derfor kan disse sosiale og faglige målene virke altomfattende for disse elevene. Når elever opplever at de kjeder seg på skolen og ikke mestrer de skolefaglige utfordringene, er det ikke bare fagene og undervisningen som føles meningsløs, men kanskje til og med hele livet. Dette kan i sin tur være årsaken til psykososiale og psykopatologiske vansker.

I kapittel fem drøftet jeg svak aktivisering av viktige kognitive prosesser som grunnet kjedsomhet. Manglende eller svak oppmerksomhet, perspektivtaking, konsentrasjon og kognitivt engasjement kan gi seg utslag i form av manglende kontinuerlig og systematisk faglig fokus. Følgelig kan dette resultere i manglende samarbeid med andre medstudenter eller medelever som jobber målrettet med skolearbeid. Hva sier forskningen om kjedsomhet i læringssituasjoner og relasjoner?

6.3 Akademisk kjedsomhet og interpersonlig atferd

Forskningen viser at kjedsomhet kan ha konsekvenser for interpersonlig aktivitet. På dette området har det blitt gjort undersøkelser på elever og studenter med *generell kjedsomhetstendens*. De som viser generell kjedsomhetstendens vil som regel kjede seg mer enn andre i skolesituasjonen. Forskningen viser at individer som kjeder seg ofte er sterkt påvirket av sine negative følelser, de blir sårbare og lar seg lettere påvirke av andres synspunkter (Vodanovich, 2003). McGibony & Carter (1988) rapporterer at ungdommer med høy grad av generell kjedsomhetstendens ser ut til å være uselvstendige, usikre, lett stresset og lett påvirket av følelser. Sommers & Vodanovich (2000) finner i sin studie at høy grad av

generell kjedsomhetstendens hos bachelorstudenter er assosiert med betydelig interpersonlig sensitivitet.

Dette sier oss noe om at elever med høy grad av generell kjedsomhetstendens eller elever som kjeder seg generelt mye i undervisningen trolig kan ha vansker med å etablere gode sosiale relasjoner og håndtere samspill i sosiale situasjoner. Dette kan videre ses i sammenheng med undersøkelsen til Watt & Vodanovich (1999), som konkluderer med at studenter med høy kjedsomhetstendens ofte har vanskeligheter med sosiale situasjoner, grunnet vanskeligheter med etablering av relasjoner. Relaterer vi dette til elevenes situasjon i skolen, kan vi si at akademisk kjedsomhet, uansett om det skyldes indre eller ytre faktorer, kan redusere elevens evne til å få seg venner, tilpasse seg den sosiale settingen og etablere gode relasjoner til medelever og lærere i læringsmiljøet.

Jeg vil også anta at det vil kunne redusere elevens mestringstro og i sin tur elevens skoleprestasjoner. En slik utvikling over tid, der eleven preges av omfattende negative tanker og følelser, kan føre til en rekke dypere og mer alvorlige konsekvenser som ensomhet, angst, og for ikke å glemme den tilstanden som er sett på som den alvorligste av dem alle, nemlig *depresjon* (Watt & Vodanovich, 2010).

6.4 Forskning om depresjon og kjedsomhet i skolen

Det er forholdsvis lite forskning som undersøker sammenhengen mellom akademisk kjedsomhet og depresjon. Blant de som har tatt opp dette forholdet er Vodanovich et al. (1991). Deres undersøkelse gjaldt for universitetsstudenter, men jeg anser det som relevant å ta opp i denne sammenheng. I sin studie av sammenhengen mellom akademisk kjedsomhet og affekt finner de signifikant korrelasjon mellom blant annet kjedsomhet og depresjon. Videre kommer det frem i to undersøkelser (Sommers & Vodanovich, 2000; Watt & Vodanovich, 2010) at det er en betydelig sammenheng mellom kjedsomhet hos studenter og psykososiale problemer, der depresjon er listet som en av dem. Til tross for lite forskning som tar opp forholdet mellom kjedsomhet i skolen og depresjon, er det en rekke undersøkelser der forskere finner en betydelig positiv sammenheng mellom *generell kjedsomhetstendens* og utvikling av depresjon (Farmer & Sundberg, 1986; Ahmed, 1990; Blaszczyński, McConaghy & Frankova, 1990; Watt & Davis, 1991; Sommers & Vodanovich,

2000; LePera, 2011). Jeg har valgt å inkludere depresjon som en aktuell konsekvens av skolebasert kjedsomhet fordi:

- 1) Flere av symptomene på kjedsomhet på et overordnet plan gjelder også for depresjon uavhengig av konteksten.
- 2) Kjennetegnene på akademisk kjedsomhet er de samme som generell kjedsomhet, bare satt i et utdannings- og undervisningsperspektiv. Derfor kan forskning på sammenhengen mellom generell kjedsomhet og depresjon være relevant for elevenes lærings situasjon.
- 3) Å utvikle depresjon får en svært alvorlig konsekvens.

6.4.1 Skille mellom depresjon og kjedsomhet

Depresjon er en psykisk lidelse som kan både være en *årsak* til psykososiale vansker og et *resultat* av psykososiale vansker. Sentrale symptomer er senket stemningsleie, tristhet, skyldfølelse, tap av interesse, initiativløshet, konsentrasjonsproblemer, søvnproblemer, endret appetitt, tanker om døden og selvmord. Depresjon er den mest utbredte og kostbare av de psykiske lidelsene, og den opptrer ofte sammen med andre psykiske lidelser (Dalgard & Bøen, 2008). Brent & Weersing (2008) ser nærmere på depresjon hos barn og unge og beskriver at:

Depressive disorders in childhood and adolescence are characterized by persistent and pervasive sadness, anhedonia, boredom or irritability that is functionally impairing, and relatively unresponsive to pleasurable activities, interactions and attention from other people (s.587).

Forskerne påpeker at et av karaktertrekkene ved depresjon hos barn og unge er opplevelsen av gjennomgripende kjedsomhet. Selv om kjedsomhet er en negativ deaktiverende følelse som kan ha alvorlige konsekvenser, er det ikke en klinisk diagnose. Det er nemlig depresjon. Dette er til tross for at det er betydelige likhetstrekk mellom symptombildene til depresjon og kjedsomhet. På visse områder kan de til og med overlape hverandre. Vodanovich et al. (1991) understreker at terapeuter må nøye vurdere klienters selv-rapporterte følelsesmessige opplevelser, fordi en rapport om depresjon faktisk kan omfatte en tilstand av kjedsomhet, eller vice versa (s.1144). Spacks (1989) uttaler følgende om kompleksiteten i saken: "If boredom disguises depression, the symptoms of depression may obscure the presence of boredom" (s.587). Altså: Hvis kjedsomhet skygger for depresjon, kan symptomene på depresjon skjule forekomsten av kjedsomhet. Vi har derfor grunn til å anse depresjon som en

av de alvorligste psykososiale konsekvensene som kjedsomhet kan påføre en elev i skolen. Likevel er det også viktig for fagfolk, herunder Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skoleledere og lærere, å kunne skille disse to affektive tilstandene fra hverandre.

Farmer & Sundberg (1986) understreker skillet mellom depresjon og kjedsomhet ved å fokusere på kvaliteten på og intensiteten av tilstanden. De presiserer at depresjon overordnet sett er følelsen av en gjennomgripende tristhet eller personlig tap, mens kjedsomhet domineres av mangel på interesse og engasjement, noe som kan eksistere uavhengig av tristhet. Dette er hovedskillet en bør være oppmerksom på i arbeid med akademisk kjedsomhet og psykososial utvikling. Slik jeg har nevnt i foregående kapittel, er skolefravall et utfordrende problem i videregående skole i Norge. Av den grunn anser jeg det relevant å belyse forholdet mellom psykososiale vansker og skolefravall, og den rollen skolebasert kjedsomhet spiller i denne sammenheng.

6.5 Psykososiale vansker og skolefravall - er skolebasert kjedsomhet en medvirkende faktor?

Markussen & Seland (2012) studerte omfanget av og de mulige årsakene til fravall ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune basert på et offentlig tilgjengelig statistisk tallmateriale. Elever som falt fra skolen og ikke klarte å oppnå studiekompetanse eller fagbrev på fem år, var 73%. Forskerne valgte videre å intervju 234 elever som sluttet i videregående skole i skoleåret 2010-2011. I forskningsrapporten kommer det frem at hver femte elev som sluttet i løpet av skoleåret, hadde en psykisk sykdom eller psykososiale problemer. I sin drøfting av funnene sier forskerne følgende:

Vi tror også at både «feilvalg» og «lav motivasjon» for skole, slik dette er oppgitt som årsaker til slutting i vårt materiale, i mange tilfeller kan dekke over at eleven har psykiske vanskeligheter eller at eleven har faglige problemer (Markussen & Seland, 2012, s.11).

Markussen & Seland (2012) nevner psykisk sykdom og psykososiale problemer som en av de mest dominerende årsakene til bortvalg av videregående opplæring. Forskerne tar ikke for seg kjedsomhet som en årsaksvariabel til verken skolefravall eller utvikling av psykiske eller psykososiale vansker. Dette er tankevekkende, fordi flere av faktorene som kommer frem her er relevante med tanke på psykososiale konsekvenser av skolebasert kjedsomhet (Gerritsen et al., 2012; Larson & Richards, 1991). Det ville vært interessant om Markussen & Seland

(2012) hadde problematisert sine funn enda mer detaljert, siden de antyder at ‘feilvalg’ og ‘lav motivasjon’ kunne dekke over elvers psykososiale vanskeligheter eller faglige utfordringer. Kanskje skolerelatert kjedsomhet er en relevant faktor for denne utviklingen?

6.6 Drøfting

I de foregående kapitlene har jeg belyst hva kjedsomhet er, hva som kjennetegner akademisk kjedsomhet og hvilke sammenhenger forskningen har avdekket når det gjelder skolefaglige og psykososiale konsekvenser av kjedsomhet. I skolesammenheng kan vi se at det er flere faktorer på dette feltet som står i et gjensidig forhold til hverandre:

- 1) Kjedsomhet i skolen $\leftarrow \rightarrow$ faglige konsekvenser
- 2) Kjedsomhet i skolen $\leftarrow \rightarrow$ psykososiale konsekvenser
- 3) faglige konsekvenser $\leftarrow \rightarrow$ psykososiale konsekvenser
- 4) psykososiale konsekvenser $\leftarrow \rightarrow$ psykopatologiske konsekvenser

Den omfattende og relevante litteraturgjennomgangen har fått meg til å utvide synet mitt på kjedsomhet i klasserommet. Jeg anser ikke lenger kjedsomhet som et avgrenset fenomen. Jeg vil heller anse skolebasert kjedsomhet som et omfattende begrep og fenomen, og samtidig en psykososial vanske som kan studeres utfra et kontinuum-perspektiv, som jeg vil illustrere på denne måten:

*Kjedsomhet som
en harmløs
psykologisk
tilstand*

*Kjedsomhet som
en gjennomgripende
psykologisk tilstand*



Figur 6-1: Kjedsomhet ut fra et kontinuum-perspektiv

På den ene siden av skalaen finner vi kjedsomhet som forekommer i ulike situasjoner og som ikke får alvorlige konsekvenser. Denne formen for kjedsomhet vil bare skape ubehag i en situasjon over en kortere tidsperiode og som raskt kan overvinnes. Et eksempel fra en skolesituasjon kan være at en elev synes en oppgave er kjedelig, men bestemmer seg for å gjennomføre oppgaven raskt likevel. På den måten kan eleven oppleve mestringsfølelse og få muligheten til å gjøre noe som oppleves mer lystbetont. Da vil kjedsomheten trolig forsvinne innen kort tid uten at den ødelegger for elevens skolebaserte læring. Kjedsomheten på dette ytterpunktet kalte jeg *kjedsomhet som en harmløs psykologisk tilstand*. På den andre siden av

skalaen finner vi *kjedsomhet som en gjennomgripende psykologisk tilstand*. På dette punktet virker kjedsomhet totalt hemmende. Det kan enten være grunnet høy generell kjedsomhetstendens eller sterk grad av kjedsomhet over lengre tid. Dette er en alvorlig psykologisk tilstand som kan ha negativ innvirkning på individers faglige, sosiale og følelsesmessige utvikling, og som kan ses i sammenheng med lignende psykologiske lidelser som for eksempel depresjon.

I min gjennomgang av litteraturen er det flere forhold som har vekket min oppmerksomhet: Kjedsomhet er et flerdimensjonalt fenomen. Høy grad av kjedsomhet kan være en negativ *konsekvens* av noe og samtidig *en årsak* som kan få en rekke negative konsekvenser. Den kan både være en årsaksvariabel, mellomvariabel og resultatvariabel. Det kan både være en alenestående årsaksvariabel, men også en av mange forklarende variabler. I forskningen er det vanskelig å se hvilken retning og plassering kjedsomhet har til en hver tid. Det vi vet er at det er en sammenheng. Videre har jeg lagt merk til at det er et paradoks i studier av akademisk kjedsomhet: På den ene siden blir kjedsomhet i skolesammenheng karakterisert som en negativ deaktiverende følelse, som for eksempel gjør elever passive under gitte aktiviteter de ikke oppfatter som menings- og verdifulle. På den andre siden beskriver symptomer på kjedsomhet som *dagdrømmer*, *oppgaveirrelevant atferd* og *depresjon* en form for en negativ distraherende tilstand, fordi de blir aktive på andre områder. Dette forteller at når en elev gjentatte ganger sier «Jeg kjeder meg!» kan det bety mer enn at eleven bare er uinteressert eller demotivert.

6.7 Oppsummering

Det kommer tydelig frem i drøftingene mine at elevers psykososiale tilstand har både en psykologisk og sosial dimensjon. Da jeg har drøftet skolebasert kjedsomhet i sammenheng med elevers psykososiale tilstand, har jeg med andre ord sett nærmere på hva forskningen sier om kjedsomhetens innvirkning på hvordan elever kjenner, føler og har det inni seg når de tenker på noe, eller er i sosialt samspill med andre i skolesammenheng. Mye forskning på feltet har undersøkt generell kjedsomhet opp mot ulike psykososiale tilstander, men lite har blitt rettet spesifikt mot skolebasert kjedsomhet. Selv om min oppgave er rettet mot skolebasert kjedsomhet, har jeg ansett det som relevant å ta med noen undersøkelser som gjaldt generell kjedsomhet og akademisk kjedsomhet blant universitetsstudenter.

Det kommer frem i undersøkelsene at de grunnleggende symptomene på kjedsomhet er like, uavhengig om det forekommer hos elever i skolen eller hos studenter på universiteter. Det samme gjelder også for depresjon. På bakgrunn av de forskningsarbeidene som jeg har drøftet, vil jeg si at skolebasert kjedsomhet trolig kan være en årsaksvariabel til negativ psykososial utvikling i skolen. En negativ psykososial utvikling kjennetegnes blant annet ved lav motivasjon, fraværet av velplanlagt målsetting, lave ambisjoner, svekket følelse av mening og hensikt, opplevelse av negative affekter som håpløshet, depresjon og angst. Slike negative psykososiale konsekvenser av skolebasert kjedsomhet kan videre forårsake skolefravær, lave skoleprestasjoner og bortvalg av videregående opplæring. Kjedsomhetens negative psykososiale utfall kan også innebære lav self-efficacy, svakt selvtillit, negativt selvbilde, negative fremtidsperspektiver og manglende interesse for og initiativ til etablering av samarbeidsorienterte sosiale relasjoner på skolen.

Akademisk kjedsomhet kan i noen tilfeller også assosieres med den alvorlige psykopatologiske lidelsen depresjon. Sentrale symptomer her kan være senket stemningsleie, tristhet, skyldfølelse, tap av interesse, initiativløshet, konsentrasjonsproblemer, søvnproblemer, endret appetitt, tanker om døden og selvmord. I drøftingen av forholdet mellom kjedsomhet og depresjon, har jeg vist til at det er flere likhetstrekk mellom symptombildet til kjedsomhet og depresjon. Noe som kan gjøre at de dekker over hverandre og kan mistolkes.

Frem til nå i oppgaven har jeg redegjort og drøftet akademisk kjedsomhet, skolebasert læring og årsaker til akademisk kjedsomhet. I tillegg har jeg drøftet en rekke negative konsekvenser akademisk kjedsomhet kan få for elevenes skolebaserte læring, ved å ta for meg både faglige og psykososiale utfordringer kjedsomhet kan påføre. Derfor anser jeg det som hensiktsmessig nå å reise følgende spørsmål: Hva kan PPT, skoleleder, og lærere gjøre for å forebygge eller redusere denne omfattende, flerdimensjonale og paradoksale emosjonen 'akademisk kjedsomhet'? Dette skal jeg forsøke å finne svar på i neste kapittel.

7 TILTAK MOT KJEDSOMHET I SKOLEN

Slik det kommer frem i de foregående kapitlene, er kjedsomhet et omfattende problem i skolen. Skolebasert kjedsomhet hos elever skyldes en rekke sammensatte faktorer. Kombinasjonen av ulike kjedsomhetsutløsende faktorer hos elever kan i varierende grad få faglige og psykososiale konsekvenser for vedkommende. Det er derfor viktig å forebygge og redusere kjedsomhet i skolen gjennom tiltak. Baker, D’Mello, Rodrigo & Greasser (2010) fremhever viktigheten av *forebygging* som følger: “Once a student is bored, it appears to be difficult to transition out of boredom – suggesting that it is important to prevent boredom before it ever occurs” (s.19). Her signaliserer forskerne på den ene siden et pessimistisk syn på tiltak som er av reduserende karakter. På den andre siden presenterer de et mer optimistisk syn på forebyggende tiltak.

Jeg har tidligere i oppgaven også drøftet predisponerte årsaker til akademisk kjedsomhet, der det kommer frem at noen elever kan ha *høy grad av generell kjedsomhetstendens*. Det kommer også frem i litteraturen at det er vanskelig å gjøre store forandringer hos denne elevgruppen, grunnet deres kjedsomhetsrelaterte personlighetstrekk. Det er likevel mulig å forsøke å skape variasjon i læringsmiljøet som også denne elevgruppen kan dra nytte av i undervisningen. I tillegg til dem med høy grad av kjedsomhetstendens har jeg også drøftet to andre personlighetstrekk med ulike behov og reaksjonsmønstre: *stimulussøkende* og *stillhetssøkende* elever. De reagerer ulikt på tiltak i læringsmiljøet på skolen (Schunk et al., 2008; Zuckerman, 1979). Ifølge Kanevsky & Keighley (2003) er det bare undervisningsmiljøer som ikke er kjedsomhetsfrembringende, men tilpassede og stimulerende, som kan betraktes som ‘ekte’ læringssituasjoner.

Store deler av forskningen viser at skolebasert kjedsomhet skyldes undervisningsrelaterte faktorer, der en av faktorene er lærernes undervisningspraksis. Et sentralt budskap som formidles i forskningen er i denne sammenheng følgende: “Teachers are the adults who most directly impact students’ boredom” (Macklem, 2015, s.48). Omfattende forskningsarbeider (Daschmann et al., 2011; Daschmann, 2014) konkluderer med at forbedring av undervisningens kvalitet er et svært viktig tiltak mot akademisk kjedsomhet. *Control-value theory* impliserer at pedagoger kan gjøre et forsøk på å forandre på elevers emosjoner ved å forandre på deres kontroll- og verdimeslige vurderinger av undervisningssituasjonen

(Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007). Altså er det viktig å identifisere de ytre kjedsomhetsutløsende faktorene i læringsmiljøet på skolen for å vite hva som skal forandres. Jeg vil derfor slutte meg til Macklem (2015) sin tilnærming:

If we accept the fact that there are multiple causes of boredom in students ... boredom caused by the environment as opposed to boredom stemming from the student, it may be easier to begin to explore interventions. Clearly environments are easier to change than personality traits (s.47).

Her understrekes det at tiltak mot akademisk kjedsomhet må rettes mot faktorer i miljøet, fordi det er lettere å endre miljømessige kjedsomhetsutløsende forhold enn personlighetstrekk.

7.1 Øke kunnskapen i skolen og hos PPT - første trinn til tiltak

Jeg har i oppgaven vist til forskning som viser at omfanget av kjedsomhet i skolen, særlig på ungdomstrinnet, er betydelig i Norge. For at skolen skal kunne gjøre noe med kjedsomheten, må involverte fagpersoner først identifisere problemet. For å identifisere akademisk kjedsomhet er det ikke nok å kjenne til begrepet og vite at det er mange elever som sier at de kjeder seg på skolen. For å kunne gjøre en forandring vil det være et tiltak i seg selv å spre kunnskap om kjedsomhet i den norske skole. Ikke bare informasjon om andelen som kjeder seg, men også hva slags følelse skolebasert kjedsomhet er, hvordan den kommer til uttrykk, hva som kan forårsake den og hvilke faglige og psykososiale konsekvenser det kan ha for elevene. På denne måten vil det være lettere for lærere å forstå problemet og være villige til å bidra til forandring. I tillegg vil det være lettere for lærere å avdekke problematikken tidligst mulig i sine undervisningstimer.

Det vil alltid være veldig nyttig at Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) også er oppmerksom på denne kjedsomhetsproblematikken, både på individ- og klasseromsnivå. På individplanet kan det være aktuelt for PPT å ta tak i kjedsomhet enten alene eller i form av komorbiditet sammen med andre vansker. PPT kan på bakgrunn av sin kunnskap om kjedsomhet hjelpe skoleledere, rådgivere og lærere med å foreta kollegiale drøftinger og utvikle en felles forståelse av problematikken. Da kan man begynne å utforme tiltak på ulike nivåer.

7.2 Tiltak på skolenivå – hensyn til elevperspektivet

I min drøfting av årsaker kommer det frem at lærere og elever ikke alltid har lik oppfatning av hva som er årsaken til elevenes kjedsomhet, og at lærere ofte ikke attribuerer til seg selv som årsak. Et forslag til et tiltak på et grunnleggende nivå vil være at elever og lærere får en felles forståelse av hva som er årsakene til elevenes kjedsomhet på skolen. Siden hovedfokuset er rettet mot elevene i denne oppgaven, vil det være ekstra viktig at lærerne får et innblikk i elevenes årsaksforklaringer, og kan ta dem med i betraktningen i sitt forebyggende og forbedrende arbeid mot skolebasert kjedsomhet. Årsakene vil kunne variere fra skole til skole, fra klasserom til klasserom. Derfor vil det være viktig at skoleledelsen og lærere får informasjon om hvordan deres elever opplever sin skolesituasjon.

I denne sammenheng vil jeg trekke frem 'Elevundersøkelsen' (Utdanningsdirektoratet, 2014) som gjennomføres hvert år i den norske skole som en spennende praksis, som er relevant å nevne her. I 2006 innførte Utdanningsdirektoratet Elevundersøkelsen, og beskrev følgende:

Elevundersøkelsen

Skolen kan invitere elever fra 5. trinn til og med Vg3 til å svare på spørsmålene i Elevundersøkelsen. Elevundersøkelsen er obligatorisk å gjennomføre på 7. og 10. trinn og på Vg1 i høstsemesteret. Vi har lagt inn en del spørsmål som må besvares av alle, men det er mulig for skolen å legge inn noen spørsmål i tillegg ut ifra lokale behov (www.udir.no).

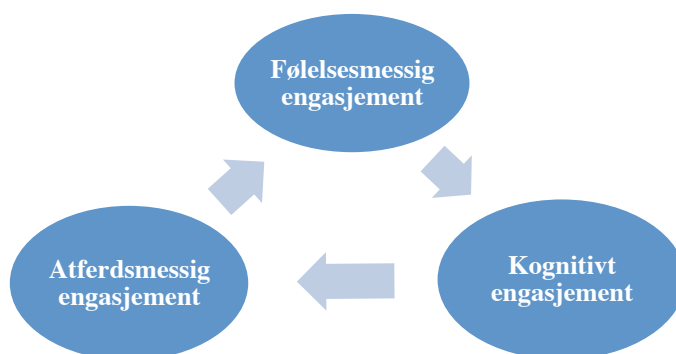
Elevundersøkelsen omfatter en rekke spørsmål hvor svarene gir informasjon om elevenes opplevelse av læringsmiljøet og sine lærere. Noen av spørsmålene berører forhold som er relevant for å fange opp elevenes opplevelser av lærer-elevforholdet, støtte fra lærer, lærenes forventninger, lærestoffets nytteverdi, relevansen av lærestoffet, hvor varierte arbeidsmåter læreren bruker og lærerens engasjement. I litteraturen som jeg har drøftet tidligere, kommer det frem at negative opplevelser på disse områdene kan forårsake akademisk kjedsomhet. Skolene kan også tilføye spørsmål i Elevundersøkelsen som kan direkte fange opp elevenes opplevelse av, og synspunkter på undervisningsaktiviteter på skolen. PPT, skoleledere og lærere kan analysere elevbesvarelsene og vurdere elevenes opplevelse av undervisningsforholdene. Dersom det registreres misfornøyde elever, kan disse faktorene indikere at elevene kjeder seg eller står i fare for å kjede seg, altså at det er noe i læringsmiljøet som reduserer elevengasjement og fremkaller kjedsomhet.

7.3 Engasjement - antitesen til kjedsomhet

Et av de mest fremtredende kjennetegnene på akademisk kjedsomhet hos elever er manglende engasjement. Price et al. (2012) fremhever problematikken på følgende måte:

Among the world's developed countries, there is a growing problem concern about levels of student engagement in learning at school. This manifests itself most obviously in dropout rates, in poor levels of achievement, and in disengagement with what many students perceive as a boring and irrelevant experience (s.9).

Altså kan vi se på engasjement som motsatsen til kjedsomhet. Det er vanlig å skille mellom *atferdsmessig engasjement*, *følelsesmessig engasjement* og *kognitivt engasjement* (Wu, Anderson, Ngyen-Joheil, Miller, 2013; Macklem, 2015). Alle disse variantene av engasjement henger nøye sammen (se figur 8-1). Påvirker man den ene komponenten, vil den trolig ha innvirkning på de andre også. Derfor vil det være svært viktig når man vil sette i gang tiltak for å forebygge eller redusere/avskaffe akademisk kjedsomhet, at man tenker på hva hver av disse variantene av engasjement innebærer. I tillegg vil det være relevant å kjenne til ulike måter å aktivere dem på.



Figur 8-1: Resiprokt forhold mellom ulike varianter av engasjement

Læreren kan for eksempel hjelpe elever med å *engasjere seg atferdsmessig* ved at de inkluderer og oppfordrer dem til å delta og være aktive læringsaktivitetene i undervisningen. Dette kan skje i form av at læreren oppfordrer elevene til å bidra i diskusjoner, rekke opp hånden og tørre å stille spørsmål ved behov. Læreren kan også aktivere atferdsmessig engasjement ved å få elever til å jobbe med praktisk arbeid, der de ikke bare må jobbe teoretisk. Dette kan bidra til å *engasjere eleven følelsesmessig* også. I denne sammenheng vil det være viktig at læreren bidrar til at elevene utvikler positive følelser og mestringstro relatert til læringsaktivitetene i undervisningen. Goetz et al. (2010) foreslår tiltak som tar

sikte på å styrke elevenes 'self efficacy' som et forebyggende tiltak mot kjedsomhet. Eksempel på positive følelser knyttet til læringsaktiviteten kan være elevens tro på sine egne krefter om å mestre læringsaktivitetene. Det kan også innebære at elevene synes at aktivitetene i seg selv er morsomme, eller at de virker nyttige og hensiktsmessige. Det kan også hende at eleven føler at det en gjør er verdifullt, fordi en føler at ens atferdsmessige engasjement er verdsatt av læreren. Dette vil videre også kunne påvirke *kognitivt engasjement*.

Kognitivt engasjement relateres til investeringen elever gjør i sin tenkning og læring (Macklem, 2015). Da behøver elevene å oppleve at læringsaktivitetene er overkommelige. Det vil si at lærerne må kjenne til elevenes faglige nivå og personlighet godt, og tilpasse nivået på oppgavene deretter. En god undervisningssituasjon vil være der oppgavens vanskelighetsgrad gir elevene mulighet til å mestre dem med litt anstrengelse eller i samarbeid med hverandre. En forklaring på det er at å jobbe med skolefaglig lærestoff og tilhørende oppgaver som ikke er for vanskelige, men forståelige og overkommelige, øker sin verdi i elevenes øyne (Pekrun et al., 2007). Nett et al. (2011) hevder at der oppgavene er litt faglig utfordrende, bør læreren innta en veiledende og støttende rolle, og gi litt støtte når elever signaliserer at de trenger det (Nett et. al., 2011; Mayer, 2004). Slike undervisningstimer kan virke engasjerende for elevene, og på den måten forhindre at kjedsomhet oppstår. Pekrun et al. (2007) hevder også at tydelig strukturerte, kognitivt aktiverende læringsmateriell og utfordrende oppgavekrav som matcher elevens kapasitet, kompetanse og interesse, påvirker elevens kontroll og verdivurderinger positivt. Her er vi inne på betydningen av å skape interesse.

7.3.1 Engasjerende og interessevekkende undervisningspraksis

Aktivisering av de ulike variantene av engasjement hos elever forutsetter at lærerne organiserer interessevekkende undervisning. Hovdenak (2002) retter søkelyset mot ungdomsskoleelevers opplevelse av sin skolesituasjon. Her er et utsagn fra en elev på 10. klassetrinn i Norge som gir uttrykk for sin opplevelse av ungdomsskolen: "I skolen er det nesten bare teori. Det kunne vært mer praktisk rettet. Da hadde det sikkert blitt mer interessant og vi hadde forstått mer" (s. 25). Når man skal se nærmere på kjedsomhet forårsaket av svekket interesse, er det viktig å ikke glemme at kjedsomhet ikke nødvendigvis handler om manglende interesse for selve lærestoffet i undervisningen, men at det kan være manglende interesse forårsaket av lærerens

undervisningsstil (Barnett, 2014). Pekrun et al. (2007) fremhever viktigheten av at elever får autentiske læringsoppgaver som møter elevenes interesser. På den ene siden kan lærerne gjøre lærestoffet interessant ved å relatere skolefagets temaer til det som er elevenes interesseområder. På den andre siden kan lærere gi elevene mulighet til å jobbe med fagenes lærestoff på en måte som elevene synes er en interessant arbeidsmåte. I en undersøkelse om hva som fremmer interesse og elevengasjement blant elever i videregående skole i USA, finner Yazzie-Mintz (2010) at en betydelig andel av elevene anser *diskusjoner, elevpresentasjoner, gruppeprosjekter og prosjekter der de kunne bruke ny teknologi* som engasjerende arbeidsmåter.

Å la elevene bruke verktøy de behersker godt, for eksempel digitale verktøy og sosiale medier, kan bidra til aktivering av de ulike variantene av engasjement. McWilliam, Poronnik & Taylor (2008) hevder at elever bruker mye av tiden sin aktivt på å skape, redigere og dele kunnskap ved bruk av sosiale medier. De er vant til både å få og dele kunnskap på denne måten. Flere forskere (McWilliam et al., 2008) fremhever at det er viktig at samfunnet aksepterer realiteten om at sosiale medier er en naturlig del av hverdagen til barn og unge og at det også burde bli en naturlig del av undervisningen. Det handler om at skolen må være i tiden.

Det forekommer ofte at elever ikke skjønner hvorfor de blir nødt til å lære utvalgte fagemner de blir presentert i undervisningen. Da viser forskning at læreren også kan skape interesse ved å argumentere godt for hvorfor noe er viktig (Vogel-Walcutt et al., 2012a; Azevedo & Strain, 2011). Vogel-Walcutt et al. (2012a) presenterer flere strategier for å dempe eller forebygge de situasjonelle faktorer som assosieres med skolebasert kjedsomhet. For eksempel kan læreren presentere lærestoffet på en måte som gjør at fagstoffet virker relevant, meningsfullt og interessant (Kinchin & O'Sullivan, 2003; Moore, 1987; White, 2007). Dette innebærer at læreren har evnen til å komme med konkrete eksempler og bruke metaforer, eksemplifisere med gjeldende hendelser og historier/eventyr, bruke case og vise engasjement for fagstoffet i undervisningstimene (Brown, 1992; Vogel-Walcutt et al., 2012a). Nett et al. (2011) legger til at forhåndsinformasjon til elevene om læringsarbeidets positive utfall, bidrar til at elevene opplever sitt læringsarbeid som interessant.

Videre hevder Bridgeland, Balfanz, Moore & Friant (2010) i en rapport at å hjelpe elevene med å se sammenhengen mellom det de lærer på skolen og deres personlige liv, er en forutsetning for å fremme en allsidig og engasjerende undervisning. Dette kan hjelpe elevene

med å skjønne at de ferdighetene de lærer på skolen kan brukes i fremtiden. På den måten kan faginnholdet virke interessevekkende og engasjerende og følgelig kjedsomhetsreducerende. Blant flere av konsekvensene av å gjøre undervisningen interessant og relevant, vil være at elevene lærer mer og færre velger å slutte tidlig på skolen (Bridgeland et al., 2010; Macklem, 2015).

Videre rapporterer Daschmann et al., (2011) at elever som ser sammenhenger mellom 'faglige aktiviteter de jobber med i undervisningstimene' og deres 'praktiske betydning i hverdagslivet' kjeder seg mindre. Samtidig verdsetter elevene undervisningstimene mer når de opplever lærerentusiasme og tilhørighet til fagstoffet og klassefelleskapet. Elevene ser ut til å profittere på en dypere forståelse av faginnholdet, og opplever det deretter som mer nyttig og verdifullt. Deres resultater er også i overensstemmelse med Frenzel, Thrash, Pekrun & Goetz (2007), som blant annet nevner lærerens entusiasme som interessevekkende, og følgelig en forebyggende faktor mot kjedsomhet i klasserommet.

Alt i alt kommer det frem at et undervisningsrettet tiltak som læreren kan skape interesse og engasjement ved hjelp av, er *variasjon* i undervisningen. Slik det kommer frem i forskningen oppleves monotoni som en kjedsomhetsfremkallende faktor og som et stort problem av elevene. Når vi snakker om variasjon, kan det fremmes i emnene, arbeidsmåtene, tempoet og gruppedannelser. For eksempel kan også deler av timen være lærerstyrt, deler være gruppearbeid, og deler være på data eller iPad. Det å bryte med monotoni kan også fremmes med at læreren bytter mellom oppgavetyper, forteller noe nytt, og overrasker elevene (Moore, 1987; White, 2007). Med variasjon og mulighet til medvirking kan elevenes interesse vekkes og deres engasjement i læringsoppgavene aktiveres.

7.3.2 Tydelighet og forutsigbarhet i undervisningen

Flere forskere som har studert akademisk kjedsomhet (Pekrun, 2006; Daschmann et al., 2011; Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall, 2010) fremhever viktigheten av tydelighet og forutsigbarhet i undervisningens *mål, innhold, arbeidsmåter og metoder*. Undervisning som er velstrukturert kan styrke faginnholdets forståelighet. På den måten kan elever oppleve undervisningen som oversiktlig, og føle at de har kontroll over sitt læringsarbeid, arbeide målrettet og engasjere seg kognitivt, atferdsmessig og følelsesmessig.

Viktigheten av at læreren forklarer hva som er målene for de ulike skolefagene og hva som er deres hensikt, fremheves i flere studier. Elevene har krav på og samtidig trenger å forstå læringsmålene inngående. Når elevene forstår nytteverdien av lærestoffet de blir presentert og ferdighetene de forsøker å utvikle, vil elevene vise mer interesse for læringsaktivitetene i timene. Dette vil også kunne motivere læreren til å bli mer interessert i å undervise på en spennende måte (Frenzel et al., 2007; Pekrun et al., 2010). Ifølge Pekrun et al. (2007) vil individualistiske målstrukturer knyttet til mestringsmål, samtidig mrd samarbeidsorienterte målstrukturer, være det gunstigste med tanke på optimal opplevelse av kontroll. Ifølge *control-value theory* handler opplevd kontroll om mestringsstro. For at kontroll skal være en beskyttende faktor mot kjedsomhet, må skolearbeidet oppleves som overkommelig.

Goetz et al. (2013) gjorde en undersøkelse der forskerne fokuserte på ulike aspekter ved undervisningsprosessen. Med utgangspunkt i Pekruns (2006) teoretiske rammeverk kategoriserte de undervisningsegenskapene som følger: 1) kognitiv kvalitet, 2) verdiinduksjon, 3) forventninger formidlet av lærer og 4) klasseromsledelse. *Kognitiv kvalitet* innebærer grad av tydelighet, forståelighet, vanskegrad og tempo. Den kognitive kvaliteten på læringsmiljøet og de gitte oppgavens krav antas å påvirke elevens verdsetting av læringsstoffet, samtidig som de opplevde kompetanse og kontroll (Pekrun et al., 2007; Götz et al., 2013). *Verdiinduksjon* handler om i hvilken grad læreren får elevene til å oppfatte fagaktiviteten som noe verdifullt, for eksempel med entusiastisk og illustrativ læringsstil. *Forventninger formidlet av lærer* innebærer lærerens presentasjon av mål, struktur og forventninger. *Klasseromsledelse* kan bli sett på som en samlebetegnelse som innebærer hvilke undervisningsstrategier læreren tar i bruk for å vekke og trekke til seg oppmerksomheten til elevene. I denne undersøkelsen kom det frem at det var en betydningsfull sammenheng mellom lærerens undervisningspraksis og elevenes opplevelse av kjedsomhet. Positiv sammenheng mellom 'støttende undervisningsstrategier' og 'trivsel', og negativ sammenheng mellom 'støttende undervisningsstrategier' og 'skolebasert kjedsomhet'. Altså; på den ene siden ser vi at støttende undervisningsstrategier bringer med seg større grad av trivsel. På den andre siden ser vi at jo høyere grad av støttende undervisningsstrategier lærere bruker, desto mindre grad av akademisk kjedsomhet vil oppstå.

Goetz (2004 tyskspråklig studie referert i Daschmann et al., 2014, s. 424) undersøkte også sammenhengen mellom forekomsten av akademisk kjedsomhet og forskjellige

karakteristikk ved klasseledelse. Forskeren fant at lærerens evne til å *tydeliggjøre og strukturere, bruke motivasjonsteknikker og skape relevans* bidrar til mindre akademisk kjedsomhet. Yeager & Bundick (2009) fant i sin undersøkelse at elever på 6., 9. og 12. klassetrinn rapporterte at skolearbeid som hadde veldefinerte mål, hjalp dem til å oppleve skolearbeidet mer meningsfullt, enn de som ikke hadde fått vite om målene. Det å skape et læringsmiljø og læringskultur i klassen der elevene opplever undervisningens innhold både relevant, nyttig og engasjerende, anses som et viktig tiltak mot kjedsomhet.

7.3.3 Gode lærer-elev-relasjoner og et godt læringsmiljø

Et annet tiltaksområde er å forbedre lærer-elev-relasjoner. Assor, Kaplan, Roth & Kanat-Maymon (2005) hevder at lærernes interaksjon med elevene bestemmer elevenes atferdsmessige og følelsesmessige engasjement i undervisningen. Her kan *reduisert kjedsomhet og økt engasjement* i læringsarbeid i undervisningen bli assosiert med gode lærer-elev-relasjoner.

I denne sammenheng er det viktig å skille mellom *autoritær lærerrolle* og *autoritativ lærerrolle* (Kjærnsli & Roe, 2010). Subjekt-objekt-relasjon mellom læreren og eleven er et typisk kjennetegn ved en autoritær lærerrolle. Når det i litteraturen er snakk om gode lærer-elev relasjoner som gode tiltak mot akademisk kjedsomhet, er det snakk om autoritative lærere som etablerer subjekt-subjekt-forhold. Et slikt forhold kjennetegnes ved læringsstøttende lærer-elev-forhold. En autoritativ lederstil innebærer at læreren er en kompetent person i faget sitt, og kan gi sine elever medvirkning i undervisningen. Læreren må selv være oppmerksom på hvor viktig gode lærer-elev-relasjoner er for å fremme et læringsstøttende miljø. Gregory, Allen, Mikami, Hafen & Pianta (2014) hevder at når lærerne bryr seg om og blir godt kjent med sine elever, vekker dette positive følelser hos elevene. Dette kan øke elevenes engasjement i læringsarbeid og deres læringsmiljø. Et slikt engasjement kan skape mestringsopplevelse, som i sin tur forebygger kjedsomhet.

7.3.4 Autonomistøtte

Som det kommer frem i kapittel 4 om årsaker, er opplevelsen av autonomi trolig et av de mest sentrale psykologiske behovene for indre motivasjon. I denne sammenheng hevdes det også at opplevd kontroll korrelerer negativt med akademisk kjedsomhet. Kaplan & Assor

(2012) fant at jo mer ungdomsskoleelever oppfattet at de hadde autonomistøttende samtaler med sine lærere, desto lavere grad av negative emosjoner, som for eksempel kjedsomhet, opplevde de. Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan (2008) studerte interesse for læring hos elever på 7. klassetrinn. Forskerne fant at elever som fikk autonomistøtte viste større grad av interesse for å lære seg matte, tysk og fremmedspråk. Med andre ord, i læringsmiljøer der det er gitt valgmuligheter, er det større sjanse for at elever opplever at de har kontroll over sin læring, og mindre sjanse for at elever opplever kjedsomhet. Når elevene føler at de har kontroll over noen deler av undervisningen og sitt læringsarbeid, blir de mer motiverte.

Lærere kan øke autonomistøtte i sine undervisninger ved å la elever ha valgmuligheter (Azevedo & Strain, 2011; Vogel-Walcutt et al., 2012a). Her handler det om at læreren skal sette rammene for valgmuligheten, mens elevene kan medbestemme innenfor disse rammene. På denne måten vil ikke læreren miste sin autoritative rolle, mens elevene vil kunne føle at de også kan bidra til å kontrollere og påvirke sin egen skolehverdag. Det er altså viktig med balanse mellom rettleiding og autonomi. Det kan også være at lærere bestemmer hvilke oppgaver elevene skal gjøre. Hvis elever gir uttrykk for at de ikke liker oppgaven, er det viktig at læreren gjør en vurdering av hva som er viktigst: Er det hensiktsmessig at elevene gjør akkurat den gitte oppgaven, eller kan elevene få bedre læringsutbytte med en annen type oppgave, for å lære det gitte fagstoffet? (Azevedo & Strain, 2011). Noen ganger kan det hende at det er en spesiell grunn til den gitte oppgaven, og da kan læreren argumentere for at akkurat den må bli gjort, men andre ganger kan alternative løsninger være mer hensiktsmessig for å unngå at eleven kjeder seg.

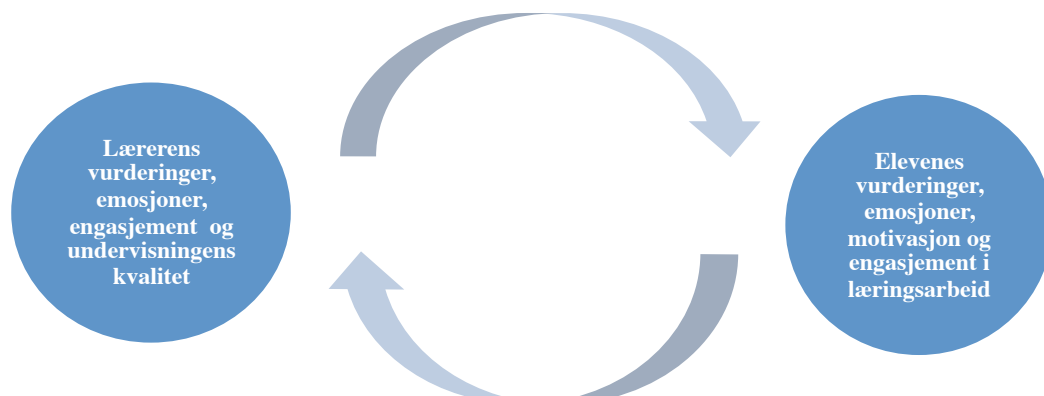
Noen ganger kan det også hende at elevene ønsker gruppearbeid i stedet for lærerstyrt undervisning. I noen tilfeller kan det være greit at læreren aksepterer det, andre ganger er det noen temaer læreren må presentere på en annen måte først. Hvis læreren diskuterer konstruktivt med elever og argumenterer for det valget, kan elever føle at de har en påvirkningskraft (Vogel-Walcutt et al., 2012a).

7.4 Tiltak i lys av sentrale motivasjonsteorier

Mye av forskningen som tar opp temaet 'tiltak mot akademisk kjedsomhet' baserer seg hovedsakelig på klassiske motivasjonsteorier og *Control-value theory of academic emotions*. På bakgrunn av dette kan vi se for eksempel Ryan & Deci (2000) sine motivasjonsteorier om

indre motivasjon og psykologiske behov skinne igjennom. Det kommer spesielt tydelig frem der engasjement, lærer-elev-forhold og autonomistøtte blir drøftet. I tillegg kommer også Csikszentmihalyi (1990) sine tanker om *flyt* frem på der jeg drøfter struktur og forutsigbarhet i undervisningen, og engasjerende og interessevekkende undervisningspraksis. Flytsone-teorien beskriver vilkår i undervisningssituasjonen som fører til trivsel og mestring. I lys av *control-value theory* vil disse forutsetningene gi følelsen av høy verdi og kontroll, som vil forhindre skolebasert kjedsomhet i å oppstå (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007).

I tillegg presiserer Pekrun et al. (2007) at pedagoger kan støtte elever i utviklingen av regulatoriske ferdigheter som gjør det mulig for dem å selv-regulere sine kontroll- og verdivurderinger, som vil kunne bidra positivt til måloppnåelse. Når elevene er i stand til å motivere seg selv til å selv-regulere sin egen læring, vil miljøer som støtter selvregulering øke elevenes følelse av *kontroll* og *verdsetting av læring*. I denne sammenheng påpekes det også at lærere har lignende behov som elever. Læreres opplevelse av kontroll, verdier og emosjoner kan trolig påvirkes av mulighetene til autonomi og samarbeid med kolleger på jobben. Utfra denne tilnærmingen kan vi snakke om gjensidig påvirkning mellom elevenes og lærerens forhold til undervisning. Jeg illustrer dette i følgende figur:



Figur 7-2: Gjensidighet mellom lærernes og elevenes opplevelser i undervisningssituasjonen

Det kommer frem i flere undersøkelser (Pekrun et al., 2007; Frenzel et al., 2007; Pekrun et al., 2010) at det ikke bare er et ensidig påvirkningsforhold fra lærer til elev, men et gjensidig påvirkningsforhold. Det er givende for en lærer at elevene er engasjerte i sitt læringsarbeid og når sine læringsmål. Dette kan oppfattes som positiv tilbakemelding fra elevene til læreren om lærerens undervisningspraksis.

7.5 Oppsummering

Mesteparten av forskningen jeg har tatt utgangspunkt i dette kapitlet konsentrerer seg om å beskrive årsaker og utvikle tiltak. Jeg har sett bort fra forskning som undersøker generell kjedsomhetstendens som eget personlighetstrekk i dette kapitlet. Jeg har konsentrert meg om tiltak som er rettet mot miljørelaterte faktorer som utløser akademisk kjedsomhet. Det kommer tydelig frem at forskerne på feltet anser undervisningsforholdene, herunder lærerens undervisningspraksis, som opprinnelsen til akademisk kjedsomhet. Videre kommer det frem at løsninger på kjedsomhet også må finnes der kjedsomhet oppstår. Det er mye nyttig kunnskap som kommer frem i sentrale teorier og forskninger om tiltak mot akademisk kjedsomhet. PPT, skoleledere og lærere kan dra nytte av denne kunnskapen.

Det er viktig med forebyggende og intervensjonerende tiltak når akademisk kjedsomhet preger elevenes skolesituasjon. Slike tiltak må bygge på en analyse av læringsmiljøet i klassen. Elevperspektivet er viktig å ta med når man skal sette i gang tiltak mot skolebasert kjedsomhet. Den årlige Elevundersøkelsen kan være et godt verktøy for å fange opp elevenes opplevelser av læringsmiljøet, og lærer-elev-relasjonene i undervisningen. Skolene kan også tilføye spørsmål i Elevundersøkelsen som kan fange opp elevenes opplevelse av, og synspunkter rundt kjedsomhet på skolen. Samtidig kan de på denne måten også hente inn forslag til tiltak fra elevene. Dette forutsetter at PPT, skoleledere og lærere utvikler sin kompetanse om dette fenomenet. Med økt spisskompetanse i PPT kan rådgiverne også fungere som en ressursinstans for system- og undervisningsrettete tiltak mot akademisk kjedsomhet. Her må man ikke glemme at avskaffelsen av følelsen av kjedsomhet ikke er hovedmålet i dette arbeidet. Alle kan oppleve kjedsomhet i kortere perioder i undervisningen, og dette bør ikke overdramatiseres. Det er langtrekkende, omfattende, gjentakende kjedsomhet som innskrenker elevens læringsmuligheter og måloppnåelser og som kan skape psykososiale vansker, som er hovedutfordringen. De undervisningsrettete tiltakene som jeg drøfter ovenfor kan ikke ses som uavhengige elementer, men som byggesteiner til et godt læringsmiljø. Ved å skape et godt læringsmiljø med de overnevnte kjedsomhetsforebyggende og kjedsomhets-reduserende tiltakene, kan bevisste og observante lærere fremme opplevelsen av flyt, mestringstro og atferdsmessig, følelsesmessig og kognitivt engasjement hos sine elever. Da er det naturlig å forvente at elevene oppnår sine læringsmål.

8 AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvilke faktorer som kan forårsake kjedsomhet, hva slags konsekvenser det kan ha for skolebasert læring og hvordan man kan forebygge og redusere kjedsomhet. Mens utsagnet ‘jeg kjeder meg’ er mye brukt i dagligtalen, er det fort gjort å bagatellisere ‘kjedsomhet’ i akademiske sammenhenger, som i skole- og undervisningssammenheng. For å tematisere ‘akademisk kjedsomhet’ som et relevant, interessant og alvorlig fenomen var det viktig for meg å foreta en grundig litteraturstudie. Jeg har valgt ‘Control-value theory’ som et teoretisk rammeverk. Teorien hjalp meg for å systematisere, kategorisere og presentere teoretisk og forskningsbasert kunnskap for å svare på mine problemstillinger. ‘Control-value theory’ hjalp meg med å forstå mekanismene bak forekomsten av kjedsomhet og dens konsekvenser for barnas skolebaserte læring. Jeg valgte å drøfte hva som menes med skolebasert læring og hva jeg legger i det begrepet i min oppgave. Jeg anså det som viktig å skape et nyansert bilde av hva som skiller skolebasert læring fra annen type læring. Å redegjøre for skolebasert læring var også viktig for meg fordi dette er hovedområdet hvor kjedsomhet fremtrer som både årsak og konsekvens. Det kommer frem i forskningen at akademisk kjedsomhet har en hemmende effekt på skolebasert læring. Samtidig fremtrer akademisk kjedsomhet som en konsekvens av undervisningsforhold og klassemiljø barna ikke opplever som støttende og læringsfremmende. Ved siden av faglige konsekvenser får akademisk kjedsomhet psykososiale konsekvenser for barna.

Gjennom oppgaven kommer det frem en rekke faktorer som påvirker hverandre gjensidig. Vi kan snakke om et resiprokt forhold mellom kjedsomhet i skolen på den ene siden, og faglige og psykososiale konsekvenser på den andre. Forskningen har avdekket at svakt engasjement, mistriivsel, svak skolefaglig læring og dårlig måloppnåelse er blant de faglige konsekvensene av akademisk kjedsomhet. Alt dette kan også få psykososiale konsekvenser og resultere i skolefravær og skolefracfall. Samtidig er det en gjensidig påvirkning mellom faglige og psykososiale konsekvenser. Det er en generell tendens i forskningslitteraturen at klassemiljøet, undervisningsrelaterte faktorer og lærerfaktoren har mye å si for elevenes opplevelse av akademisk kjedsomhet. Det kommer frem at akademisk kjedsomhet har dårlige vilkår når læreren bryr seg om elevenes læring, når elevene får mulighet til medvirkning/medbestemmelse, når lærer-elev forholdet er preget av subjekt-subjekt-forhold, når elevenes opplever fagstoffet som relevant og nyttig, og når monotoni ikke dominerer,

men variasjon preger lærerens undervisningspraksis. I undervisningssituasjoner hvor slike pedagogiske komponenter er fraværende, er det risiko for akademisk kjedsomhet som kan gi negativt utslag i elevenes engasjement i læringsarbeid og læringsresultater. Når akademisk kjedsomhet hovedsakelig relateres til undervisningspraksis og lærer-elev-relasjoner, er det viktig med bevisstgjøring hos lærere, skoleledere og PP-rådgivere. Bevisstgjøring og kompetanse er viktig både for å forebygge, redusere og avskaffe akademisk kjedsomhet. Tiltak mot akademisk kjedsomhet nødvendiggjør involvering fra alle ansatte, men først og fremst fra lærernes side. Informasjon om hvordan elevene opplever undervisningsforholdene på skolen, er viktig å samle og analysere. For å fange opp elevperspektivet på læringsmiljøet på skolen, kan Elevundersøkelsen være et godt verktøy. Gjennom godt kjennskap til fenomenet og ulike tiltak kan PP-rådgiverne hjelpe lærerne og skoleledere til utforming av tiltak som er system-, undervisnings- og individrettet på skolen.

Når jeg ser tilbake på den omfattende litteraturstudien jeg har gjort, sitter jeg igjen med en følelse av at feltet akademisk kjedsomhet trenger mer forskning og flere forskere som kan fokusere på enda flere aspekter ved akademisk kjedsomhet både som et miljøskapt og personlighetsforankret fenomen. I dag er det gode, men få teoretiske tilnærminger som dominerer innenfor feltet. Det er hovedsakelig bestemte forskere og deres nettverk som dominerer i forskningslitteraturen om akademisk kjedsomhet. Et annet forhold som preget dette forskningsfeltet er at mens det er ganske mange som belyser årsaker til akademisk kjedsomhet, er det veldig få som direkte drøfter tiltak for å forebygge eller avskaffe miljøforankrete årsaker til akademisk kjedsomhet. Hvis jeg skal antyde hovedgrunnen til at det er få studier om tiltak, vil jeg si det er på grunn av altfor lite praktisk pedagogisk undervisningsfokuseret forskning. Det er hovedsakelig forskere med psykologi, spesielt motivasjonspsykologi som utgangspunkt, som produserer kunnskap innenfor feltet.

Det var også en utfordring for meg å finne en dekkende definisjon av akademisk kjedsomhet, fordi fenomenet ofte blir definert med sine symptomer. Siden symptomene ikke alltid er like, vil også definisjonen delvis forandre seg fra en forskers definisjon til en annen forskers definisjon. Til tross for slike utfordringer innenfor kjedsomhetsfeltet, håper jeg at min oppgave gir et omfattende innblikk i forskning på feltet *skolebasert kjedsomhet*. Den kunnskapen jeg har systematisert, presentert og drøftet håper jeg vil komme flere til gode når det skal utvikles ulike tiltak, ettersom kjedsomhet i norske skoler ser ut til å representere en betydelig utfordring.

Litteraturliste

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J., Chu H.-N., Kim, M., Cho & Wicker, F. W. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 17–27. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.08.002 2010.
- Ahmed, S. M. S. (1990). Psychometric properties of the Boredom Proneness Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 71(1), 963-966. doi: 10.1177/108705470300700202
- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in Mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105, 150–161. doi: 2012-26194-001
- Anderson, J. R. (1983): *The Architecture of Cognition*. Boston: Harvard University Press.
- Anderson, N. (2012). Reading Instruction. I A. Burns & J. C. Richards (Red.): *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. (218-225). New York: Cambridge University Press.
- Armento, B. J. (1986). Research on Teaching Social Studies. I M.C. Wittrock, (Red.), *Handbook of Research on Teaching*. (942-951). Washington, D.C.: American Educational Research Association and Macmillan.
- Assor, A., Kaplan, H., Roth, G., & Kanat-Maymon, Y. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
- Atkinson, R. C. (1969). Information delay in human learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 507-511. doi:10.1016/S0022-5371(69)80095-2
- Ayto, J. (1990), *Dictionary of Word Origins*. New York: Arcade Publishing.
- Azevedo, R., & Strain, A. C. (2011). Integrating cognitive, metacognitive, and affective regulatory processes with MetaTutor. I Calvo & S. D’Mello (Red.), *Explorations in the learning sciences, instructional system and performance technologies*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-9625-1
- Baker, R. S. J. D., D’Mello, S., Rodrigo, M. M. T., & Graesser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learners’ cognitive-affective states during interactions with three different computer-based learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(4), 223-241. <http://www.columbia.edu/~rsb2162/BDRG-IJHCS-Final.pdf>

- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (1977), 191–215.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44,1175–1184. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura A (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychol Bull*, 121, 65–94
- Barnett, L. A., & Klitzing, S. (2006). Boredom in free time: Relationships with personality, affect, and motivation for different gender, racial and ethnic student groups. *Leisure Sciences*, 28(3), 223-244. doi: 10.1080/01490400600598053
- Barnett, L. (2014). Boredom. I R. J. R. Levesque (Red.). *Encyclopedia of Adolescence*. 343-350. New York: Springer.
- Bell-Gredler, M. (1986): *Learning and Instruction – Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
 doi: 10.1002/1520-6807(198701)24:1<87::AID-PITS2310240118>3.0.CO;2-0
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*. 60, 603-624. doi: 10.3102/00346543060004603
- Bereiter, C. & Scardamailia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Blaszczynski, A., McConaghy, N., & Frankova, A. (1990). Boredom proneness in psychopathological gambling. *Psychological Reports*, 67(1), 35– 42.
- Brent, D.A., & Weersing V. R. (2008). Depressive disorders in childhood and adolescence. I: Rutter M, Bishop D, Pine D, et al., editors. *Rutter’s Child and Adolescent Psychiatry* (587–613.). Oxford, England: Blackwell Publishing Ltd.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises, LLC. <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/thesilentepidemic3-06final.pdf>
- Bridgeland, J.M., Balfanz, R., Moore, L.A., & Friant, R.. S. (2010). *Engaging students, teachers, and parents to help end the high school dropout epidemic*. Washington, DC: Civic Enterprises.
<http://www.civicerprises.net/pdfs/raisingtheirvoices.pdf>

- Bonk, W. J. (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Listening*, 14, 14–31. doi:10.1080/10904018.2000.10499033
- Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2005). *Research design and methods: A process approach* (6th Ed.). San Francisco: McGraw Hill.
- Brown, D. E. (1992). Using examples and analogies to remediate misconception in physics: Factors influencing conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(1), 17-35. doi: 10.1002/tea.3660290104
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken* (13-42). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bråten, I. & Olausen, B. S. (1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (164–193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Byrhagen, K. N., Falch, T., & Strøm, B. (2006). Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke. (SØF-rapport, 08/06). ISBN 82-8150-033-6 Elektronisk versjon
- Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*. 26(4), 413-437. doi: 10.1080/10862969409547861
- Chen, A. & Ennis, C. D. (1995). Content knowledge transformation: An examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching and Teacher Education*, 11 (4), 389–401.
- Cooper, J. D. (1993). *Literacy*. Dallas: Houghton Mifflin Company.
- Craig, S.D., Graesser, A.C., Sullins, J., & Gholson, B., (2004). Affect and learning: an exploratory look into the role of affect in learning with AutoTutor. *Journal of Educational Media*, 29 (3), 241-250. doi: 10.1080/1358165042000283101

- Craparo, G., Faraci P., Fasciano, S., Carrubba, S., & Gori, A. (2013). A factor analytic study of the Boredom Proneness scale (BPS). *Clinical Neuropsychiatry*, 10, 3-4, 164-170. http://www.academia.edu/4724789/A_factor_analytic_study_of_the_Boredom_Proneness_Scale_BPS_
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow. *The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Dalgard, O. S. & Bøen, H. (2008). *Forebygging av depresjon med hovedvekt på individrettede metoder* (Rapport 2008:1). Nydalen: Folkehelseinstituttet. <http://www.fhi.no/dav/87579d8b55.pdf>
- Daniels, L.M., Haynes, T.L., Stupnisky R.H., Perry R.P, Newall, N., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584–608. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.002>.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 948-963. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016096>
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York: The National Commission on Teaching and America's Future. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415183.pdf>
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 421–440. <http://dx.doi.org/10.1348/000709910X526038>
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored?. *Teaching and Teacher Education*, 39, 22–30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.009>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. I R. Dienstbier (Red.), *Nebraska symposium on motivation: vol. 38, Perspectives on motivation*. (237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dicintio, M.K., & Gee, S. (1999). Control is the key: Unlocking the motivation of at-risk students. *Psychology in the schools*, 36 (3), 231-237. doi:10.1002/(SICI)15206807(199905)36:3<231::AID-PITS6>3.3.CO;2-R
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (33–72). Oslo: Abstrakt forlag.

- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482–495. doi: 10.1177/1745691612456044
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva hvordan, hvorfor? Skrevet mot LK06: Læreplan for Kunnskapsløftet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness—The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50 (1), 4–17.
- Fisher, C.D. (1987). Boredom: Construct, causes and consequences. (Technical report ONR-9). College Station, TX: Texas A&M University.
- Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46 (3), 395–417. doi: 10.1177/001872679304600305
- Fiske, D. W., & Maddi, S. R. (1961). *Functions of varied experience*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Frenzel, A.C., Thrash, T.M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302–309. , 302–309. doi: 10.1037/a0013383
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environments and students' emotional experiences: multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and instruction*. 17, 478-493. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.001
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology* (6th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning*. (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Gerritsen, C. J., Toplak, M. E., Sciaraffa, J. & Eastwood, J. (2014). I can't get no satisfaction: Potential causes of boredom. *Consciousness and Cognition*. 27, 27-41. doi:10.1016/j.concog.2013.10.001
- Gjesme, T. (1977). General satisfaction and boredom at school as a function of the pupil's personality characteristics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 21, 113-146. <http://dx.doi.org/10.1080/0031383770210106>
- Goetz, T., Pekrun R., Hall N., & Haag, L., (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2006), 289–308. doi:10.1348/000709905X42860

- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (1), 44–58. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.10.001
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M., & Lipnevich A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 38, 383-394. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.08.001
- Golden, A. & Hvenekilde, A. (1983). *Rapport fra prosjektet 'Lærebokspråk'*. Universitetet i Oslo: Senter for Språkpædagogikk.
- Goodlad, J., Sirotnick, K., & Overman, B. (1979). An overview of a study of schooling. *Phi Delta Kappa*, 61 (2), 174–178.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill
- Goodlad, J.I., Soder, R., & Sitornik, K. (1990). *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A., & Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143-163. DOI: 10.1002/pits.21741
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B., & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332. DOI: 10.1598/RRQ.31.3.5
- Hamilton, J. A., Haier, R. J., & Buchsbaum, M. S. (1984). Intrinsic enjoyment and boredom coping scales: Validation with personality, evoked potential, and attention measures. *Personality and Individual Differences*, 5, 183-193.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Heyne, D., & Rollings, S. (2002). *School Refusal*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Hill, A. B., & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76 (2), 235–240. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1985.tb01947.x

- Hovdenak, S. S. (2002). Eleven, enhetsskolen og velferdsstaten i et identitetsdannende perspektiv. *Barn*, 4, 25-47.
<https://www.ntnu.no/documents/10458/19070227/hovdenak.pdf>
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 403-430. <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2000-Hu-Density-and-comprehension.pdf>
- Iran-Nejad, A. (1990). Active and dynamic self-regulation of learning processes. *Review of Educational Research*. 60(4), 573-602. doi: 10.3102/00346543060004573
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jarvis, S., & Seifert, T. (2002). Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (2), 174-187.
- Jesson, J. K., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing Your Literature Review. Traditional and Systematic Techniques*. Los Angeles: Sage
- Jurich, D. (2004). *Attribution of Boredom: Attentional Factors and Boredom Proneness*. Akademisk avhandling, New York: New School for university (Fått tilsendt)
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26 (1), 20-28.
doi:10.1080/02783290309554235
- Kaplan, H. & Assor A. (2012). Enhancing autonomy-support I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 12 (2012), 251-269.
10.1007/s11218-012-9178-2
- Kass, S. J., Vodanovich, S. J., & Khosravi, J. Y. (2011). Applying the job characteristics model to the college education experience. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 56-68. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956753.pdf>
- Katzenelson, B. (2004). *Drivkræfter, følelser og erkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kauchak, D. & Eggen, P. (2011): *Introduction to Teaching*. 4.ed. Boston: Pearson.
- Kaufmann, A & Kaufmann, G. (2009): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kinchin, G. D., & O'Sullivan, M. (2003). Incidences of student support for and resistance to a curricular innovation in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 245-260. <http://hdl.handle.net/10344/3187>
- Kjeldstadli, N. (2007). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring I historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget AS

- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I: Kleven, T. A. (Red.), *Innføring I pedagogisk forskningsmetode-en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (139-158). Oslo: Unipub AS
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *LK06- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *LK06S- Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepratementet. (2006b). ...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. St.meld. nr. 16 (2006-2007) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2007). Kvalitet I skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Utdanningslinja. St.meld. nr. 44 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Motivasjon – Mestring – Muligheter, Ungdomstrinnet. Meld. St. 22 (2010–2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99 (4), 418–433. <http://www.jstor.org/stable/1085554>
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension?. I C. Lauren and M. Nordman (Red.) *Special language: From humans to thinking machines* (316–323). Clevedon: Multilingual Matters.
- LePera, N. (2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. *The New School Psychology Bulletin*, 8 (2), 15–25. nspb.net/index.php/nspb/article/download/159/88
- Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the Classroom*. New York: Springer Cham Heidelberg
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators, and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35 (2009), 243–258. doi: 10.1080/01411920802042911

- Markussen, E., M.W., Frøseth, B., Lødding & N. Sandberg (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (NIFU rapport 13/08). Oslo: NIFU STEP. <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf>
- Markussen, E. & Seland I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU Rapport 6/12) Oslo: NIFU <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-6.pdf>
- Maroldo, G. K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students. *Psychological Reports*, 59, 395-398. doi: 10.2466/pr0.1986.59.2.395
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/site/ASCD/video/Classroom_Management_that_Works.pdf.
- Mayer, R. (2004). "Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction". *American Psychologist*, 59 (1), 14–19. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- McGiboney, G.W., & Carter, C. (1988). Boredom proneness and adolescents' personalities. *Psychological Reports*, 63, 395–398.
- McWilliam, E., Poronnik, P., & Taylor, P.G. (2008). Re-designing Science Pedagogy: Reversing the Flight from Science. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 226-235. doi: 10.1007/s10956-008-9092-8
- Mercer-Lynn, K. B., Bar, R. J., & Eastwood, J. D. (2014). Causes of boredom: The person, the situation, or both?. *Personality and Individual Differences*, 56, 122–126. doi:10.1016/j.paid.2013.08.034.
- Mikulas, W.L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43(1), 3-12.
- Moore, G. E. (1987). Down with boredom!. *Vocational Educational Journal*, 62(5), 38-39. <http://eric.ed.gov/?id=EJ355197>
- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (2011), 49–59. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.003
- Nordahl, T. (2000). Ungdomsskolen i et elevperspektiv. I: Grepperød, (red): *Tre års kjedsomhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 69-88. http://www.hioa.no/asset/6589/1/6589_1.pdf

- Nordahl, T. (2005): Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen (NOVA rapport 19/05). Oslo: NOVA
http://www.hioa.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Nygren, P. (1996). *Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014*: OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2014.pdf>
- Opplæringsloven: § 2-1. *Rett og plikt til grunnskoleopplæring* (Hentet 10.1.2015):
<http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-1>
- Opplæringsloven: §3-3. *Opplæringsordninga for den vidaregåande opplæringa* (Hentet 10.1.2015): <http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§3-3>
- Ormrod, J. E.: *Human learning*, 2008 (5th Ed.). Pearson- Merrill Prentice Hall.
- Passer, M., Smith, R., Holt, N. Bremner, A., Sutherland, E., & Vlieg, M. (2008).
Psychology: The science of mind and behaviour. (709-710). New York: McGraw-Hill Education.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–106. http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/13885/Pekrun_Goetz_2002_academic%20emotions-.pdf?sequence=2
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. I P.A. Schutz, R. Pekrun (Red.), *Emotions in education*. (13-36). San Diego: Academic Press.
- 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, 115–135. doi: 10.1037/a0013383
- 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 (2010), 531–549.
- 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), 696-710. doi:10.1037/a0036006

- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: Practical Guide*. Oxford: Blackwell.
- Piaget, J. (1957). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan.
- Piaget, J. (1973). *The Child and Reality*. New York: Grossman.
- Pinder C.C. (1998). *Work Motivation in Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Price, D., Jackson, D. Hannon, M.H. V. & Patton, A. (2012). *The Engaging School - A Handbook for school leaders*. London: Published by the Paul Hamlyn Foundation.
- Repstad, P. (2013). *Mellom nærhet og distance* (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, W.P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45 (1975), 141–152.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roseman, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 141–152.
- Ryan, R., M & Deci, E., L. (2000). Intrinsic an Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Scerbo, M (1998). What’s so boring about vigilance? I R.B. Hoffman, M.F. Sherrick, & J.S. Warm (Red.), *Viewing psychology as a whole: The integrative science of William N. Dember* (145-166). Washington, DC: APA.
- Schultz, P.A. (1994). Goals are the transactive point between motivation and cognition. I P.R. Pintrich P.R., Brown D.R., Weinstein C-E. (Red.), *Student motivation, cognition, and learning. Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meese, J. (2007). *Motivation in education: Theory, research, and application* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Seel, N. M. (2012). Bruner, J. S. (1915). I Seel, N. (Red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (488-491). New York: Springer Science.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. doi: 10.3102/0013189X027002004
- Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. I D. C. Berliner and R. C. Calfee (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (726-760). New York: Macmillan.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. <http://www.jstor.org/stable/1175860>

- Singer, H. & Balow, I. H. (1981). Overcomming educational disadvantagedness. I J.T. Guthrie (Red.), *Comprehension and teaching: Research Review*. Newark, DE: International Reading Association
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. (3.opplag). (1998). Oslo: Tano Aschehoug.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765–781. doi: 10.1037/a0012840
- Sommers, J., & Vodanovich, S. J. (2000). Boredom proneness: Its relationship to psychological and physical-health symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (1), 149–155. http://www.dors.it/alleg/0200/sommers_2000.pdf
- Spacks, P. M. (1989). The Necessity of Boredom. *Virginia Quarterly Review*. 65 (4), 581-599
- SSB (2014). Nøkkeltall Utdanning. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/162223?_ts=1446e2ea2d0
- Sternberg, R.J., & Williams, W.M. (2002). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J., & Caruso, D. (1985). Practical modes of knowing. I E. Eisner (Red.), *Learning the ways of knowing* (133-158). Chicago: University of Chicago Press.
- Sundberg, N. D., Latkin, C. A., Farmer, R. F., & Saoud, J. (1991). Boredom in young adults: Gender and cultural comparisons. *Cross-Cultural Psychology*, 22 (2), 209–223.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. & (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. (NOVArapport 12a/98). Hovedrapport fra forskningsprosjektet. "Skole og samspillsvansker". Oslo: NOVA
- Terhart, E. (2010). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?. *Journal of Curriculum studies*. 35 (1). 25-44. doi:10.1080/00220270210163653
- Thompson, C. L. & Zeuli, J. S. (1999). The Frame and the Tapestry: Standards-Based Reform and Professional Development. I: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Red.), *Teaching as the Learning Profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Thorndike, E. L. (1931). *Human learning*. New York: Century.
<http://dx.doi.org/10.1037/11243-000>
- Thuen, E., & Bru, E. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9.klasse*. (1. Utg) Høgskolen i Stavanger (nå UiS): Senter for atferdsforskning.

- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100, 460–472. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.460
- Tze, V.M.C., Klassen, R.M., Daniels, L.M., Li, J.C.-H., & Zhang, X. (2013). A cross-cultural validation of the Learning-Related Boredom Scale (LRBS) With Canadian and Chinese college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31, 29–39. doi:10.1177/0734282912443670
- Tze, V. M. C., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of Boredom and Its Relationship With Perceived Autonomy Support and Engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 175-187. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.05.001>
- Utdanningsdirektoret (Hentet 12.12.2014). *Hva menes med skolebasert fravær*: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vitnemal/Fravar-for-elever-som-moter-pa-skolen-men-ikke-deltar-i-undervisningen/>
- Utdanningsdirektoratet (Hentet 04.04.2015). *Elevundersøkelser*: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomre=6&underomrade=48&skoletype=0&skoletypemenuid=0>
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington: DC: American Psychological Association.
- Vodanovich, S.J., Verner, K. M., & Gilbride, T. V. (1991). Boredom proneness: Its relationship to positive and negative affect. *Psychological reports*, 69 (3), 1139-1146. <http://www.amsciepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1991.69.3f.1139>
- Vodanovich, SJ, & Watt, JD (1999). The relationship between time structure and boredom proneness: An investigation between two cultures. *Journal of Social Psychology*, 139, 143-152. doi:10.1080/00224549909598368
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137 (6), 569-595. <http://search.proquest.com/docview/213831746/fulltextPDF/DFC7152E0DDB4521PQ/1?accountid=14699>
- Vogel-Walcutt J., Fiorella L, Carper T, & Schatz, S. (2012a). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: a comprehensive review. *Educational Psychology Review*. (24) 89–111. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10648-011-9182-7/fulltext.html>
- Vogel-Walcutt, J., Abich, J. & Schatz, S. (2012b). Boredom in Learning. I I Seel, N. (Red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (477-479). New York: Springer Science. 10.1007/978-1-4419-1428-6_730

- Vygotsky, L.S. (1988). *Thought and Language*, translated and newly revised by Alex Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press.
- Watt, J.D., & Davis, F.E. (1991). The prevalence of boredom among profoundly deaf residential school adolescents. *American Annals of the Deaf*, 136, 409–413. doi: 10.1353/aad.2012.0470
- Watt, J.D., & Blanchard, M.J. (1994). Boredom proneness and the need for cognition. *Journal of Research in Personality*, 28, 44–51. doi:10.1006/jrpe.1994.1005
- Watt, J.D., & Vodanovich, S.J. (1999). Boredom proneness and psychosocial development. *Journal of Psychology*, 133 (1999), 303–314. doi:10.1080/00223989909599743
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (1985), 548–573. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weinstein, C. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies. I R.R Schmeck, (Red.), *Learning strategies and Learning Styles*. (291-316). New York: Plenum Press
- Weinstein, L., Xie, X., & Cleanthous, C. C. (1995). Purpose in life, boredom, and volunteerism in a group of retirees. *Psychological Reports*, 76, 482. doi: 10.2466/pr0.1995.76.2.482
- Weinstein, C. & Mignano, A. Jr. (2007). *Elementary classroom management: lessons from research and practice*. (4th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- White, J. (2007). Banishing boredom in the middle school math class. *National Middle School Association*, 10(4), 38-39. <http://eric.ed.gov/?id=ED497113>
- Wu, C., Anderson, R. C., Ngyen-Johiel, K., & Miller, B. (2013). Enhancing motivation and engagement through collaborative discussion. *Journal of Psychology*, 105(3), 622-632. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032792>
- Yazzie-Mintz, E. (2010). Charging the path from engagement to achievement: A report on the 2009 high school survey of student engagement Bloomington, I Indiana University Center for Evaluation and Education Policy (CEEP).
- Yeager, D. S., & Bundick, M. J. (2009). The role of purpose work goals in promoting meaning in life and schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 24 (4), 423 -452. doi:10.1177/0743558409336749
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: Motivasjon, mestring og resultater*. (NOVA rapport 9/11). Oslo: NOVA. http://www.nova.no/asset/4604/1/4604_1.pdf

Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Valsett: Oplandske Bokforlag.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.