

Maren Stubsjøen og Mali Ingeborg V. Marstad

Elevs selvopplevde konsentrasjonsevne

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom elevs selvopplevde konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte

Masteroppgave i Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Lillian Kirkvold

Mai 2023

Maren Stubsjøen og Mali Ingeborg V. Marstad

Elevs selvopplevde konsentrasjonsevne

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom elevs selvopplevde konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte

Masteroppgave i Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Lillian Kirkvold
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å se nærmere på hvordan konsentrasjonsvansker henger sammen med faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. En viktig presisering er at det er elevenes egen opplevelse av konsentrasjonsevne, innsats, indre motivasjon og lærerstøtte som studeres. Videre studeres forskjeller i respons for gruppene kjønn, trinn og karakterer for de nevnte faktorene.

Med utgangspunkt i oppgavens formål formulerte vi problemstillingen:
Hvilke sammenhenger er det mellom ungdomsskoleelevers selvopplevde konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?

Studiens problemstilling blir belyst ved hjelp av to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke forskjeller er det for ulike bakgrunnsvariabler når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?*
- 2. I hvilken grad er det sammenheng mellom konsentrasjon og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?*

For å besvare oppgavens problemstilling valgte vi å benytte kvantitativ metode med spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode. Spørreundersøkelsen hadde 17 prekodete spørsmål, og de tre resterende spørsmålene var åpne. Utvalget i studien besto av elever fra 8.-10. trinn ved tre ulike skoler. For å analysere innsamlede data har vi brukt verktøyet IBM SPSS Statistics. Korrelasjonsanalyser blir benyttet for å studere sammenhenger mellom konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Variansanalyser blir i tillegg benyttet for å undersøke forskjeller i gruppene kjønn, trinn og karakterer for masteroppgavens fire sammensatte mål. Post-hoc-tester blir anvendt i variansanalysene for å se nærmere på hvilke grupper som skiller seg fra hverandre.

Undersøkelsens utvalg består av 420 respondenter. Studien viser at man finner få forskjeller blant jenter og gutter når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Likevel ser man at jenter yter høyere innsats enn gutter. Gruppen som identifiserer seg som noe annet enn jente og gutt ser ut til å skille seg ut og skårer lavere enn jenter for samtlige sammensatte mål. Den samme gruppen har også større utfordringer knyttet til konsentrasjon og innsats enn gutter. Studiens resultat viser også at det er forskjeller blant 8. og 9. trinn når det gjelder indre motivasjon, innsats og lærerstøtte, og at det er få forskjeller mellom 8. og 10. trinn og mellom 9. og 10. trinn. Studien finner også forskjeller mellom karakterer for de sammensatte målene, hvor høye karakterer er forbundet med høy konsentrasjon, motivasjon og innsats. Studien finner imidlertid ingen forskjeller mellom elever som oppnår ulike karakterer når det gjelder lærerstøtte. Avslutningsvis ser man at det finnes positiv korrelasjon mellom masteroppgavens fire sammensatte mål.

Abstract

The purpose in this master thesis is to take a closer look at how the ability to concentrate are consistent with factors such as motivation, effort, and teachers' support. Our research is based on the student's personal experience regards the ability to concentrate, effort, intrinsic motivation, and teacher's support. Within the factors we have focused on the differences in sexes, levels, and grades.

Problem for discussion:

Which connections are there between high school students' personal experience of the ability to concentrate and the factors: intrinsic motivation, effort, and teacher's support?

To answer the problem for discussion our research will be focused around two main questions:

1. *Which differences do we find in various background variables when it comes to concentration, intrinsic motivation, effort, and teacher's support?*
2. *In which level are the causation between concentration and our factors; intrinsic motivation, effort, and teacher's support?*

To answer these two questions, we chose to use a quantitative method with a survey to collect data. The survey had 17 questions with multiple choice answers, and 3 questions where the students had to answer with their own words. The students who answered our survey came from 3 different schools, and attended 8th, 9th and 10th grade. For analysis of our data, we used the IBM SPSS tool. Correlation analyses are used to study the connection between concentration, intrinsic motivation, effort, and the support of a teacher. Variance analysis will in addition be used to investigate the different groups of sex, age, and grades for the dissertation's four composite objectives. Post-hoc-tests will be used in the variance analysis to look closer at what groups differences from the rest.

We had 420 students answering our survey. Our study finds that there are few differences between girls and boys when it comes to concentration, intrinsic motivation, effort, and the support of a teacher. But we can see that the girls have a higher effort than the boys. The group that identifies themselves as "they" seems to differ, and they differ negatively from the girls on every composite goal. The same group also has bigger challenges linked to concentration and effort than boys. The studies result also shows that there are differences among students in 8th and 9th grade when it comes to inner motivation, effort, and support from the teacher. However, there are few differences between 8th and 10th grade and between 9th and 10th grade. The study also finds differences between grades for the composite goals, where high grades are associated with high concentration, motivation, and effort. However, the study finds no difference between the groups based on grades when it comes to the support form a teacher. In conclusion, we find that there is a positive correlation between the thesis four composite objectives.

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært en spennende, men utfordrende ferd. Masteroppgaven er blitt et symbol på at fem fine år ved NTNU er over, og nå er det på tide å ta fatt på livet som lærere og spesialpedagoger. Vi er spente på overgangen, men ser frem til nye og spennende arbeidsoppgaver.

Vi har fått mye god bistand i forbindelse med masterprosjektet, og det er derfor flere som fortjener en stor takk. Den største takken går til vår fantastiske veileder Lillian Kirkvold. Tusen takk for all støtte, motivasjon og hjelp i prosessen. Takk for at du har stått med oss i utfordringer, og for at du har møtt prosjektet med positivitet og engasjement. Dine konstruktive tilbakemeldinger og faglige styrke har vært uvurderlig, og vi setter stor pris på at akkurat du ble veileder for vårt masterprosjekt. Videre ønsker vi å takke skolene og lærerne som møtte oss med engasjement og tro, og som lot oss presentere prosjektet for sine elever. Ikke minst, tusen takk til elevene som deltok i studien, uten dere ville ikke masteroppgaven vært et faktum i dag.

Vi vil videre rette en stor takk til familie og venner for all støtte i arbeidet med masteroppgaven. Takk til Marens foreldre og svigerforeldre for mange timer som barnevakter så det har blitt tid og ro til skriving. Takk til Marens tålmodige samboer for alle støttende ord, og for å ha tatt et ekstra tak når det gjelder deres to barn i perioden. Barna fortjener en takk for å ha sørget for at våren har bestått av andre, enda viktigere ting enn masterprosjektet. Takk til Mali sine foreldre og kollegaer for gode samtaler, støttende ord, råd og tips. Det har vært gull verdt for å komme i havn med denne oppgaven. Takk til Mali sin samboer for gode samtaler og støttende ord, men også for å ha dratt henne med ut på turer og fysisk aktivitet i all slags vær. Slike turer har gjort godt for både kropp og sinn og bidratt til en pause fra masterbobla.

Vi vil til slutt takke de som har lest korrektur på oppgaven og bidratt med oversetting av sammendraget.

Maren Stubsjøen og Mali Ingeborg Vollan Marstad

Trondheim, Mai 2023

Innhold

Liste over tabeller	ix
1 Innledning	1
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Formål, problemstilling og avgrensning.....	3
1.3 Masteroppgavens oppbygning.....	3
2 Teori.....	4
2.1 Konsentrasjon	4
2.2 Indre motivasjon	7
2.3 Innsats.....	9
2.4 Lærer støtte	10
3 Metode.....	12
3.1 Kvantitativ tilnærming	12
3.2 Populasjon og utvalg	12
3.3 Datainnsamling.....	13
3.3.1 Spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode	13
3.3.2 Spørreundersøkelsens utforming og gjennomføring	14
3.4 Dataanalyse	16
3.4.1 Variablenes målenivå	16
3.4.2 Univariat analyse	17
3.4.3 Bivariat analyse	17
3.4.4 Variansanalyse.....	18
3.5 Kvalitet i studien	19
3.5.1 Validitet.....	19
3.5.2 Reliabilitet.....	20
3.6 Etske vurderinger.....	22
4 Resultat	24
4.1 Deskriptiv statistikk.....	24
4.2 Variansanalyser for kjønn og trinn.....	29
4.3 Variansanalyse for karakterer	32
4.4 Bivariat korrelasjonsanalyse for sammensatte mål	34
4.5 Oppsummering av resultater	35
5 Drøfting	37
5.1 Hvilke forskjeller er det for ulike bakgrunnsvariabler når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærer støtte?	37

5.1.1	Kjønn	37
5.1.2	Trinn	40
5.1.3	Karakterer	42
5.2	I hvilken grad er det sammenheng mellom konsentrasjon og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?	44
5.3	Avsluttende drøfting	48
6	Avslutning	51
6.1	Konklusjon	51
6.2	Studiens begrensninger	52
6.3	Videre forskning	52
7	Litteraturliste	54
8	Vedlegg.....	61

Liste over tabeller

Tabell 3.5.2.1: Indre konsistens for sammensatte mål	22
Tabell 4.1.1: Univariate analyser, kjønn og trinn.	24
Tabell 4.1.2: Univariate analyser, karakterer i matematikk og norsk	25
Tabell 4.1.3: Univariate analyser, karakterer i matematikk og norsk, lav/middels/høy	26
Tabell 4.1.4: Univariat analyse, konsentrasjon.	26
Tabell 4.1.5: Univariat analyse, indre motivasjon.	27
Tabell 4.1.6: Univariat analyse, innsats.	28
Tabell 4.1.7: Univariat analyse, lærerstøtte.	29
Tabell 4.2.1: ANOVA for sammensatte mål (kjønn og trinn)	30
Tabell 4.2.2: Post-hoc (Scheffe), sammensatte mål og kjønn	31
Tabell 4.2.3: Post-hoc (Scheffe), sammensatte mål og trinn.	31
Tabell 4.3.1: ANOVA for sammensatte mål og karakterer (matematikk og norsk).	32
Tabell 4.3.2: Post-hoc (Scheffe), sammensatte mål og karakter i matematikk.....	33
Tabell 4.3.3: Post-hoc (Scheffe) for sammensatte mål og karakter i norsk.....	33
Tabell 4.4.1: Bivariat korrelasjonsanalyse, sammensatte mål. N(420).	34

1 Innledning

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Samfunnet vi lever i har endret seg mye de siste 100 årene. Dette synes både på barneoppdragelsen og skoleverket (Bryhn, 2009, s. 12; Frantzen & Schofield, 2013, s. 328). Foreldre med barn som oppførte seg annerledes enn ventet for 100 år siden, ble ansett som slappe og dårlige oppdragere. Foreldrenes rolle ble da en forklaring på barnets handlinger og oppførsel (Bryhn, 2009, s. 12). Undervisningen i skolen har historisk sett vært preget av kunnskapsformidling fra lærerne til elevene, gjennom bruk av lærebøker, tavle og skrivesaker (Frantzen & Schofield, 2013, s. 328). I dag har bruken av digitale hjelpemidler i skolen skutt i været og mye er digitalisert (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg er skolen det stedet hvor barn og unge tilbringer det meste av sin tid i hverdagen og derfor regnes skolens påvirkningskraft på barn og unge som svært stor (Eccles & Roeser, 2011, s. 225). I opplæringsloven (1998) står det skrevet at elevene skal kunne "utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (§1-1). Med opplæringsloven i bunnen og med dagens forskning og kunnskap bør skolene ha fokus på å legge til rette for at alle elever skal oppleve læring, utvikling og mestring uansett hvem de er eller hvilke forutsetninger de har (Frøyland, 2010, s. 5-9).

Ifølge Strand (2019) kjeder dagens elever seg mer enn tidligere. Dette påvirker deres evne til å konsentrere seg og dermed deres innsats på skolen. Konsentrasjon omhandler evnen til å rette tanker og følelser mot en bestemt oppgave, utelukke stimuli fra omgivelsene og starte, holde fast ved og avslutte en aktivitet (Kadesjö, 1993, s. 14). Innsats kan beskrives som å gjøre sitt beste og å virkelig prøve å gjennomføre oppgaver man står ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11-12). Evnen til konsentrasjon utvikles sent i menneskers liv (Sørensen, 2023) og utfordringer knyttet til konsentrasjon kan oppleves som hemmende og påvirke elever negativt (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 285-288). ADHD, en vanlig diagnose i dagens skole, har blant annet konsentrasjonsvansker som en del av diagnosekriteriene (Ørstavik, Gustavson, Rohrer-Baumgartner, Biele, Furu, Karlstad, Reichborn-Kjennerud, Borge & Aase, 2016, s. 19). Tvedt, Bru og Idsoe (2021) trekker frem emosjonell støtte fra lærere, altså at læreren har tro på at elevene kan mestre og utvikle seg, som en viktig faktor for å forhindre kjedsomhet blant elevene (s. 113-114). Forskning har også vist at elevers følelse av støtte, tilhørighet og godkjennelse er av stor betydning for både trivsel og motivasjon hos elever (Furrer & Skinner, 2003, s. 148-150; Lunde & Lindbäck, 2020, s. 301-302). Lærerstøtte i skolen beskrives som sosiale prosesser som bidrar til optimalisering av elevenes faglige og sosiale utvikling (Farmer & Farmer, 1996, sitert i Federici & Skaalvik, 2013, s. 58) og omfatter i vårt tilfelle både emosjonell og instrumentell støtte (Lund, 2017, s. 119-120). Støtten lærere og andre gir elevene vil være viktig med tanke på å skape et trygt og godt miljø og en følelse av tilhørighet i klassen (Wentzel, et al., 2012, sitert i Federici & Skaalvik, 2013, s. 60), og behovet for støtte, både instrumentell og emosjonell, er økende med barns alder (Eccles & Wigfield, 2002, sitert i Federici & Skaalvik, 2013, s. 60). Støtte fra lærere kan videre bidra til trivsel og økt motivasjon blant elevene.

Motivasjon defineres som en prosess som gjør at en person setter i gang, engasjerer seg i og opprettholder en bestemt aktivitet (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, sitert i Morin,

2022, s. 307). Indre motivasjon er deltakelse i aktivitet på grunn av glede, interesse, lyst og tilfredsstillelse (White, 1959, sitert i Deci, 1971, s. 105-108). Det er ikke mulig å observere motivasjon direkte hos mennesker, siden det er en opplevelse eller følelse som ofte er knyttet til bestemte situasjoner og oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). Elever med høy motivasjon vil vise utholdenhet i møte med utfordrende oppgaver, mens elever med lav motivasjon vil tvile på egne evner og på bakgrunn av dette redusere innsatsen eller gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11-16). Analyser gjort gjennom Elevundersøkelsen i 2021 viser at motivasjonen hos elever fra 5. til 10.trinn er synkende med økt alder. For å hindre den synkende motivasjonen er et av fokuspunktene å arbeide med relasjoner i klasserommet, både mellom lærer og elev, og elevene seg imellom (Wendelborg & Utmo, 2022, s. 105). Ifølge Furrer & Skinner (2003) kan elevenes følelse av tilhørighet også kobles til motivasjon og læring. Elever som føler tilhørighet i klassen vil ofte yte større innsats, være mer utholdende og ha et større engasjement i undervisningen (s. 149-150). Dersom læreren fokuserer på relasjonsbygging med elevene og på å lære seg å kjenne dem, vil læreren få et godt utgangspunkt for planlegging av tilrettelagt undervisning med bakgrunn i elevenes kunnskap og forutsetninger. Dette vil igjen kunne slå positivt ut på elevenes innsats (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 61-62; Nordahl, 2010, s. 116-118). Den nevnte forskningen gjorde oss nysgjerrige på hvordan faktorer som elevers selvopplevde konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte hang sammen og samvarierte.

I dagens skole ser man store forskjeller mellom kjønn, og mange forskere mener at forskjellene nå har blitt så omfattende at samfunnet burde reagere. Gutter gjør det nå dårligere enn jenter i nesten alle fag (NOU 2019:3, s. 11). Dette er en utfordring for samfunnet i sin helhet, men også for enkeltindivider. Mange elever sliter i overgangen fra barnehage til skole på grunn av endringen fra en relativt fri og aktiv barnehagehverdag til en mer stillesittende skolehverdag. Denne overgangen ser ut til å påvirke gutter mer enn jenter (NOU 2019:3, s. 17). I tillegg til store ulikhetene mellom kjønn i skolen ser man også utfordringer knyttet til karakterer og karaktersetting i dagens skole (Fjørtoft, 2022). Det kan oppleves utfordrende for elevene å gå fra en vurderingsfri barneskole til en ungdomsskole med karaktergivning som et synlig bevis på deres faglige nivå (Guskey, 2019, s. 3-4). Tidligere studier har også vist at karakterer og karaktersetting danner ansenhet og usikkerhet mellom lærere og elever, og skaper en situasjon som er stressende for begge parter (Eriksen & Elstad, 2019, s. 17). Enkelte studier viser til at karakterer hindrer elevers motivasjon og videre læring (Fjørtoft, 2022). Andre studier viser at enkelte elever blir mindre motiverte av en karakterfri hverdag, da karakterer kan oppleves som en belønning for elevenes innsats (Aamir, 2021, sitert i Fjørtoft, 2022). Likevel er karakterer en del av skolen, og de regnes som en svært sentral del av skolens rettferdighetsprinsipp når det gjelder vurdering (Fjørtoft, 2022). Karakterene man får ved utgangen av ungdomsskolen regnes som en avgjørende faktor for videre utvikling og valg av karriere senere i livet (Markussen, 2019, s. 8). All denne forskningen gjorde oss nysgjerrige på hvordan elever med ulike kjønn og karakterer responderte på masteroppgavens faktorene konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. I tillegg til dette ser flere av faktorene ut til å påvirke elever i ulik grad ut fra deres alder. På grunn av dette fant vi det interessant å se nærmere på eventuelle forskjeller i respons på de fire faktorene mellom elever ved ulike trinn på ungdomsskolen. Kanskje kan dette bidra til økt kunnskap og fokus på området? Og at man som lærer kan arbeide forebyggende på en mer hensiktsmessig måte?

1.2 Formål, problemstilling og avgrensning

Formålet med denne masteroppgaven er å få et nærmere innblikk i hvordan en av skolens store utfordringer, konsentrasjonsvansker (Ørstavik et al., 2016, s. 19), henger sammen med faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Videre er formålet å undersøke om det finnes forskjeller innad i bakgrunnsvariabler som elevers kjønn, alder og karakterer når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Med økt kunnskap om hvordan disse faktorene forekommer og samvarierer, vil man i større grad kunne tilpasse opplæringen ut fra elevenes iboende kraft og forutsetninger. Slik kunnskap vil også kunne stå sentralt i arbeidet med elever som ikke får et forsvarlig eller tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring, og som derfor har krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Som spesialpedagog har man et spesielt forebyggende ansvar knyttet til utvikling av vanskeområder. I tillegg til dette skal spesialpedagogen minimere utfordringer og tilrettelegge tilbudet på en hensiktsmessig måte for elever som allerede har funksjonshemmende vansker knyttet til sin læring og utvikling (Tangen, 2012, s. 17).

Med utgangspunkt i dette har vi utarbeidet masteroppgavens problemstilling:
Hvilke sammenhenger er det mellom ungdomsskoleelevers selvopplevde konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?

For å bidra til avgrensning av studien vil masteroppgaven besvare problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke forskjeller er det for ulike bakgrunnsvariabler når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?*
2. *I hvilken grad er det sammenheng mellom konsentrasjon og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?*

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål har ført frem til fire faktorer som går igjen gjennom hele masteroppgaven: konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Bakgrunnsvariablene vi har valgt å se nærmere på er kjønn, trinn og karakterer i norsk og matematikk. Forskningsspørsmålene vil ikke kunne fange opp hele problemstillingens bredde, men tiden vi hadde til rådighet samt masteroppgavens omfang gjorde det hensiktsmessig å velge enkelte fokusområder.

1.3 Masteroppgavens oppbygning

Masteroppgaven er inndelt i seks ulike kapitler. I kapittel 1- *Innledning* gis en innføring i hva oppgaven går ut på og hva som er bakgrunnen for og hensikten med oppgaven. I kapittel 2 - *Teori* blir relevant teori og tidligere forskning presentert. Denne delen utgjør også fundamentet for senere drøfting og tolking av datamaterialet. Kapittel 3 - *Metode* tar for seg valg av forskningsstrategi, utvalg, hvilke analysemetoder som blir brukt og til slutt vurdering av måleinstrumentets kvalitet i tillegg til etiske betraktninger. I kapittel 4 - *Resultat* presenteres studiens funn og dataanalyser. I kapittel 5 - *Drøfting* diskuteres resultatene opp mot forskningsspørsmål, teori og forskning. I kapittel 6 - *Avslutning* konkluderer oppgaven med et svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, i tillegg til oppsummerende refleksjoner knyttet til begrensninger i studien og fremtidig forskning.

2 Teori

I dette kapitlet vil vi presentere noen sentrale teoretiske perspektiver knyttet til denne studien. Enkelte kapitler vil i tillegg belyse tidligere forskning på områdene. Kapitlet er inndelt i fire ulike deler, basert på studiens problemstilling: konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte.

2.1 Konsentrasjon

Spesialhelsetjenesten og BUP har siden 1990-tallet hatt en kraftig økning i antall konsultasjoner og henvisninger i forbindelse med både ADHD og autismspekterforstyrrelser eller med mistanke om diagnosene. Atferdsvansker er også et vanskeområde som ofte fører til henvisninger til BUP (Grønhold, Garløv, Weidle & Sommerchild, 2015, s. 2). Barn og unge med ADHD utgjør en stor andel av elevene i dagens skole, og ifølge Folkehelseinstituttets rapport fra 2016 er 3-5 prosent av norske barn og unge < 18 år diagnostisert med ADHD. Dette utgjør ca 22 500 barn i alderen 6-17 år (Ørstavik et al., 2016, s. 19). Når det gjelder autismspekterforstyrrelser anslås at omtrent 1 prosent av befolkningen har denne diagnosen, hvorav flere gutter enn jenter (NevSom, 2020). For å kunne stille en diagnose både for ADHD og autismspekterforstyrrelser tar man utgangspunkt i en liste symptomer. For ADHD gjelder blant annet symptomer som uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet (Rønhovde, 2018, s. 42), mens det for autismspekterforstyrrelser blant annet rettes fokus mot sosial fungering, kommunikasjon og atferdstrekk (Surén, Havdahl, Øyen, Schjøberg, Reichborn-Kjennerud, Magnus, Bakken & Stoltenberg, 2019). Utfordringer knyttet til konsentrasjon står sentralt for begge diagnosene (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 288-289). Konsentrasjonsvansker kjennetegnes ved oppmerksomhetsforstyrrelser, vansker med å holde fokus på en bestemt oppgave, impulsivitet, vansker med å oppfatte og følge beskjeder og regler (Kadesjö, 1993, s. 22; Lunde & Lindbäck, 2020, s. 285-288). På bakgrunn av den betydelige andelen elever med ADHD og autismspekterforstyrrelser i norsk skole vil man kunne få et nærmere innblikk i forekomsten av konsentrasjonsvansker blant norske elever og eventuelle andre utfordringer som kan knyttes til konsentrasjonsvansker.

Fra tid til annen vil stort sett alle mennesker oppleve uro og vansker med å konsentrere seg, og de aller fleste vil nok være enige i at det er vanskelig å konsentrere seg etter en stund dersom situasjonen oppleves kjedelig eller vanskelig (Bryhn, 2009, s. 11-14). Utfordringer knyttet til konsentrasjon er med andre ord normalt, men elever med konsentrasjonsvansker vil ha større utfordringer med å holde fokus, vansker med å huske hva som skal skje senere og vanskelig for å følge med. Dette vil kunne påvirke elevene i negativ forstand når det gjelder samarbeid med både lærere og andre elever (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 285-288). Evnen til konsentrasjon ligger i pannelappen, fremst i hjernen og er noe av det siste som blir ferdig utviklet i menneskehjernen. I snitt klarer barn i barneskolealder å konsentrere seg i under en time av gangen, men det finnes individuelle forskjeller (Sørensen, 2023). For en person med ADHD eller autismspekterforstyrrelser er det utfordrende å opprettholde konsentrasjonsevnen over lengre tid, men konsentrasjonen kan ofte opprettholdes dersom personen er opptatt med noe som engasjerer (Statped, 2022). Symptomene på ADHD er alle eksempler på det man kan beskrive som normal atferd, forskjellen er at atferden forekommer oftere hos

personer med diagnosen (Rønhovde, 2018, s. 42-44). Det er likevel viktig å presisere at oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker kan forekomme uten at et barn har diagnoser som ADHD eller autismespekterforstyrrelser, men dette gir som nevnt et innblikk i forekomst av elever med konsentrasjonsvansker i skolen (Grønhold et al., 2015, s. 2).

Over 50 prosent av elever med konsentrasjonsvansker og ADHD kan ha tilleggsutfordringer som atferdsforstyrrelser (Grønhold et al., 2015, s. 9). På bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig å se nærmere på atferdsvansker og hva dette innebærer. Definerings av atferdsvansker er utfordrende. Dette fordi det er diffuse grenser mellom hva som er akseptabel og uakseptabel atferd (Ogden, 2009, s. 13-15). Likevel betraktes atferd som avvikende når den kommer til uttrykk i upassende situasjoner og i et omfang som ikke er hensiktsmessig. Ogden (2009) skriver at atferdsvansker dreier seg om atferd som klart hemmer og forstyrrer barnets egen læring i tillegg til at det skaper utfordringer i samspill med andre. Videre skriver han at deltakelse i utviklingsfremmende aktiviteter er noe barnet klarer i liten grad, og når barnet skaper vanskeligheter for andre vil relasjoner barnet har til andre mennesker svekkes. På denne måten vil atferdsvansker opptre som en stor utfordring for barnet (s. 17-19).

Atferdsvansker eller problematferd er forsøkt inndelt på flere ulike måter. Det finnes blant annet sosiale og emosjonelle utfordringer (Haugen, 2008, s. 20-21), eksternalisert (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 35), lærings- og undervisningshemmende atferd, og utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd (Sørli & Nordahl, 1998, sitert i Nordahl et al., 2005, s. 35-38). Sørli og Nordahl (1998, sitert i Nordahl et al., 2005) trekker frem *lærings- og undervisningshemmende atferd* som en av flere hovedtyper problematferd. Denne atferden omfatter atferd som å drømme seg bort, lett bli distrauert, være urolig og bråkete og dermed kan forstyrre andre (s. 35-36). De ovennevnte utfordringene knyttet til problematferd vil hver for seg bli ansett som lite dramatiske og gir ikke grunn til bekymring dersom de opptrer alene. Likevel vil mange små utfordringer på en og samme tid, til sammen kunne bli store og dermed påvirke både læringsmiljø, lærerens jobb og eleven selv (Ogden, 2001, sitert i Nordahl et al., 2005, s. 36). Ogden (2009) skriver at elever som saboterer, bråker, forstyrrer og tiltrekker seg mye negativ oppmerksomhet, ofte oppleves som vanskelige både av lærere og andre. Disse elevenes manglende konsentrasjon og motivasjon bidrar til at elevene i stor grad har behov for omsorg og støtte fra sine lærere. Det er likevel viktig å påpeke at elever med konsentrasjonsvansker ikke behøver å ha atferdsvansker og motsatt (s. 14). Ifølge Jakobsen (2020) har jenter en økt forekomst av internalisert atferd, mens gutter oftere viser eksternaliserende vansker og er diagnostisert med ADHD. Studier har også vist at ADHD påvirker skoleprestasjonene negativt i større grad enn internaliserte vansker som for eksempel depresjon gjør (Torvik, 2020, sitert i Jakobsen, 2020). Masteroppgaven vil i de neste avsnittene presentere tidligere forskning på forskjeller mellom kjønn, både i skolesammenheng og ellers.

Som tidligere nevnt er kjønnsforskjellene i skolen svært store. Forskning viser at gutter presterer betydelig lavere enn jenter født tidlig på året (Gabrielsen & Hovig, 2017, s. 32-49). Forekomsten av ADHD er også størst blant elever født sent på året (Chen et al., 2016, og Morrow et al., 2012, sitert i Olsen & Bjørnsson 2018, s. 78). Enkelte forskere hevder at forskjellene mellom kjønn i skolen kan være forbundet til hjerneutvikling hos

de to kjønnene. De har blant annet sett at høyre og venstre hjernehalvdel er koblet sammen på en mer hensiktsmessig måte hos jenter enn hos gutter (Jakobsen, 2020). Likevel kan de ikke si noe om betydningen av dette for kognisjon hos de to kjønnene. Hjernens følelsescenter, amygdala, ser også ut til å utvikle seg raskere hos jenter enn hos gutter (Nordengen, u.å). Dette funnet kan tyde på at gutters hjerne har tregere utvikling enn jenters. Hormonelle endringer i puberteten kan også ha en innvirkning på skolens tydelige forskjeller mellom kjønn (Jakobsen, 2020). Jenter kommer litt tidligere i puberteten enn gutter og endringene går over litt lengre tid, mens gutters testosteron skyter høy fart i starten av puberteten (Moen, 2022; Norsk helseinformatikk, 2021). Jakobsen (2020) skriver også at ved å studere hormonelle endringer hos enkeltindivider har forskere vist at det finnes stor variasjon fra person til person når det gjelder hormoner. I tillegg til dette er det større variasjon blant gutter enn blant jenter på generelt grunnlag, og det har nå vist seg at dette også gjelder hjernen og dens utseende. Videre skriver hun at forskjellene mellom gutters hjerner er større enn mellom jenters, men at denne forskningen ikke er nok til å kunne årsaksforklare forskjeller mellom kjønn i dagens samfunn og skole. Det sier likevel noe om hvordan ulikheter mellom kjønn bidrar til andre faktorer som videre er med på å øke forskjellene (Jakobsen, 2020).

Tidligere forskning har også vist at orden, system og ambisjoner er avgjørende for om elever oppnår gode skoleprestasjoner, og på disse punktene gjør jenter det betydelig bedre enn gutter (Jakobsen, 2020). I tillegg til dette vil de nevnte faktorene synke hos begge kjønn når de kommer i puberteten, og ungdommene vil oftere stå i opposisjon til det som må gjøres. Likevel ser gutter ut til å rammes i større grad av denne endringen enn jenter. Forskning kan ikke med sikkerhet si at det finnes forskjeller i gutter og jenters intelligens, og dette kan derfor ikke være med å forklare de store kjønnsforskjellene man ser i dagens skole (Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 46-48). Likevel er det forsket på forskjell i IQ mellom gutter og jenter i barne- og ungdomsalder og her er det forskjeller, selv om forskjellene er små (Lynn, 1994, 1999, og Colom & Lynn, 2004, sitert i Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 46-48). Uavhengig av dette gjør gutter det dårligere enn jenter på omtrent alle områder i skolen (Steffensen & Ziade 2009, og Opheim mfl, 2010, sitert i Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 42). Jenter har vist seg å være bedre når det gjelder utvikling av språk, mens gutter ser ut til å orientere seg på en mer hensiktsmessig måte og være bedre med tall (Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2014, s. 21-23). Gutter motiveres også i større grad av konkurranse enn det jenter gjør, og trenger oftere hjelp til å holde fokus og konsentrere seg (Jakobsen, 2020).

Utdanningsdirektoratet (2006) trekker frem at tilstrekkelig kompetanse i skolen er avgjørende for å kunne støtte elever med konsentrasjonsvansker. Uten dette vil det kunne bli utfordrende for elevene å nå sine mål i skolesammenheng. Denne kompetansen omhandler blant annet kunnskap om tilpasset opplæring (s. 13). I opplæringsloven §1-3, står det at "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten" (Opplæringslova, 1998, §1-3), og kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at tilpasset opplæring gjelder alle elever, og at det skal være med på å sørge for et godt læringsutbytte og utvikling for elevene. Elever kan ha utfordringer som bidrar til at et ordinært tilbud kan være utfordrende å følge, og skolen derfor bør sette i verk tiltak på et tidlig tidspunkt for å kunne forebygge og forhindre mer omfattende utfordringer (s. 17-18). Spesialpedagogikk innebærer "å forstå og legge til rette for læring og utvikling når barn, unge og voksne har utfordringer med å sanse, kommunisere og lære"

(Utdanningsdirektoratet, u.å). Fagområdet har altså i oppgave å oppdage, beskrive og gjenkjenne ulike behov og utfordringer slik at de som trenger det kan få riktig og rask hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Utdanningsforbundet (2021) sier at som spesialpedagog i skolen er man en lærer som i tillegg har valgt spesialpedagogikk som en del av sin utdanning. Videre påpekes at spesialpedagoger blant annet har arbeidsoppgaver i form av å legge til rette i lærings- og undervisningssituasjoner for elever med særskilte læringsbehov. Dette med bakgrunn i økt kompetanse om ulike funksjonsnedsettelse, som for eksempel spesifikke lærevansker, generelle lærevansker eller ulike diagnoser som ADHD eller autismespekterforstyrrelser. Avslutningsvis står det at dette er kunnskap en lærer uten spesialpedagogikk ikke nødvendigvis har, og derfor spiller spesialpedagogen en spesiell rolle i slike situasjoner (Utdanningsforbundet, 2021).

2.2 Indre motivasjon

Å motivere elevene er en av de største utfordringene lærere står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, Wigfield & Cambria, 2010, og Wigfield & Wagner, 2005, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015) og Skaalvik og Skaalviks (2015) pedagogiske forskning på området viser at motivasjon for skolearbeid synker med alderen. De ser også at variasjon i motivasjon ikke oppstår i ungdomsskolealder, men kan ses allerede fra tidlig skolealder. Økt alder og synkende motivasjon blir med dette ansett som en alvorlig utfordring, dette fordi motivasjon er med på å fremme læring og senere valg i livet (s. 11-12). Med dette som bakgrunn vil vi videre i kapitlet se nærmere på motivasjonsbegrepets innhold og skillet mellom indre og ytre motivasjon. Avslutningsvis presenteres teori rundt indre motivasjon og dens tilknytning til andre faktorer som er viktige i skolesammenheng.

Motivasjon kan beskrives eller forklares som den drivkraft som gjør at mennesker handler eller engasjerer seg i ulike aktiviteter (Schunk et al., 2014, sitert i Morin, 2022, s. 307), og er en avgjørende faktor hva gjelder valg og igangsetting av aktiviteter. Motivasjon står i tillegg sentralt for å kunne holde en aktivitet ved like (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). I skolesammenheng vil motivasjon være avgjørende for læring. Motivasjon er avgjørende for blant annet hva, hvor godt og hvordan vi lærer (Locke & Latham, 2002, s. 705-706). Motivasjon kan med andre ord beskrives som grunnlaget for de handlinger vi gjør og for hvor lenge vi holder ut i disse handlingene. Hattie (2009) har i sin gjennomgang av over 800 metaanalyser sett at det finnes klar positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres skoleprestasjoner, og igjen ser man at motivasjon er av stor betydning for læring (s. 47-49).

Det finnes flere utdypende teorier om motivasjon, og en mye brukt beskrivelse er som nevnt indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1994, s. 5-7). Indre motivert læringsatferd bidrar til deltakelse i aktiviteter på grunn av interesse, lyst, glede og tilfredsstillelse (White, 1959, sitert i Deci, 1971, s. 105-108). Gleden og tilfredsstillelsen ved indre motivert atferd ligger i selve aktiviteten og ikke i noe tilført ytre, som for eksempel belønning, ros eller unngåelse av straff, som ligger til grunn for ytre motivert atferd (Diseth, 2022, s. 340). Selv om både indre og ytre motivasjon er viktig, har vi valgt å fokusere på indre motivasjon, dette med bakgrunn i at indre motivert atferd utføres på grunn av elevers interesse, mens elever med ytre motivasjon motiveres av ytre faktorer som for eksempel belønninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). I tillegg til dette påpeker Kasser (2002, sitert i Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006) at indre motivert atferd

er mer verdsatt enn ytre motivert atferd (s. 25). Det er likevel viktig å påpeke at indre og ytre motivasjon ikke vil opptre som motpoler til hverandre, dette fordi én type motivasjon ikke vil utelukke den andre, og ofte er man både indre og ytre motivert for å gjennomføre en handling (Vansteenkiste et al., 2006, s. 20-21). I de kommende avsnittene vil vi se nærmere på ulike teorier som er med på å forklare indre motivert atferd.

Indre motivasjon er et vidt begrep og kan belyses gjennom flere ulike teorier, herunder både humanistisk og kognitiv teori, da disse sier noe om indre motivasjon og begrepets innhold (Morin, 2022, s. 307). Både selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985, 2000, sitert i Morin, 2022, s. 312-314) og behovsteorien til Maslow (1970, sitert i Morin, 2022, s. 310-312) tilhører kategorien humanistiske teorier om motivasjon (Morin, 2022, s. 320). I begge de nevnte teoriene ligger menneskers medfødte behov til grunn for indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, 2000, og Maslow, 1970, sitert i Morin, 2022, s. 310-314). Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er kanskje den mest innflytelsesrike teorien om indre motivasjon innen humanistiske teorier (Deci & Ryan, 1985, 2000, sitert i Morin, 2022, s. 312-314). Teorien retter fokus mot tilfredsstillende av grunnleggende behov som selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, og anser disse som byggeklosser i arbeidet for å fremme selvbestemt motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). Maslows (1970, sitert i Morin, 2022) behovshierarki vektlegger hvordan menneskers iboende behov styrer motivasjon og atferd (s. 310-312). Kognitive teorier retter større fokus mot menneskers forventninger og tro på seg selv i møte med bestemte aktiviteter eller læringssituasjoner, samt hvordan man kan årsaksforklare resultatene (Morin, 2022, s. 314-320). Noen sentrale personer og teorier innen kognitiv teori er Bandura (1997) og Weiner (1985) og deres teorier om mestringsforventninger og attribusjoner (sitert i Morin, 2022, s. 314-315). Indre motivasjon kan som nevnt forklares gjennom flere teorier og henger sammen med flere andre faktorer. Videre vil teoretiske perspektiver og tidligere forskning på hvordan indre motivasjon henger sammen med utvalgte andre faktorer presenteres.

Oppegård (2011) fremhever at det finnes en rekke sammenhenger mellom motivasjon og andre faktorer som har stor påvirkning på barn og unges liv. Hun sier at elever som motiveres av mestring ofte presterer godt i skolen, men dersom motivasjonen handler om å prestere bedre enn sine signifikante andre vil ikke dette påvirke skoleprestasjoner i positiv forstand. Videre påpekes karakterers evne til å overskygge gleden av å prestere i læringsprosessen, men det viser seg også at indre motivasjon for å lære synker når elevene går over fra barne- til ungdomsskole. En av hennes forklaringer på dette er elevens sosiale sammenligning, hvor karakterer spiller en stor rolle. Dette påpekes også innledningsvis av Guskey (2019, s. 3-4). Skaalvik & Skaalvik (2015) nevner også at jo eldre elevene blir, desto mer sammenligner de seg med jevnaldrende (s. 11-12). Videre mener de at motivasjon også har innvirkning på elevens utholdenhet, og dermed oppmerksomhet og konsentrasjon. De påpeker at jo høyere motivasjon elevene har, desto bedre utholdenhet har de dersom de møter utfordringer i skolesammenheng (s. 13). Bandura (1997, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015) trekker fram alternativer og valg som en viktig del av barns motivasjon, og fremhever at mange barn motiveres av valgene de tar i skolesammenheng. Han vektlegger at valg om hvorvidt elevene skal yte høy eller lav innsats på skolen er viktig for elevens motivasjon (s. 13). Skaalvik & Skaalvik (2015) mener også at motivasjon kan være med på å forklare elevens innsats ved at elever med høy motivasjon ofte vil yte høy innsats. Motivasjon kan på denne

måten anses som overordnet og styrende for faktorer som konsentrasjon, innsats og hvilke valg elevene tar (s. 13-14).

2.3 Innsats

Ifølge Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991) er elevenes innsats en faktor som er synlig for læreren, blant annet gjennom elevenes innsats i undervisningssammenheng, men også den innsats som legges ned i forbindelse med vurderingssituasjoner. Forfatteren sier videre at innsats og regulering av innsats er avgjørende for om elevene vil nå sine mål. Med mål om å yte godt på skolen ligger fokus på å fullføre oppgaver selv om de kan føles både nytteløse og lite interessante (s. 27).

Skaalvik og Skaalvik (2011) har gjort seg opp en mening om hva innsats er og beskriver det slik: "elevene gjør så godt de kan, de gjør sitt beste, de prøver virkelig å utføre oppgaver de står overfor og de gjør leksene sine" (s. 11-12). Innsats kan være en viktig indikator på engasjement, men den kan også virke motsatt, altså at engasjement kan være en indikator på innsats. Dette fordi innsats er nødvendig for at elevene skal kunne utvikle seg og komme seg videre i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11-12). Pintrich (2004) fremhever en annen side ved innsats, at det kan være en strategi for å beskytte eget selvvverd (s. 12). Ifølge Covington (1984) er innsats en viktig faktor når det gjelder verdighet og prestasjon hos elever. Covington & Omelich (1979) skriver at høy innsats er med på å redusere elevens skyldfølelse for lav innsats, men likevel vil det å yte høy innsats kunne innebære en stor risiko for elevene. Dette fordi høy innsats i kombinasjon med å mislykkes ofte knyttes til selvbevissthet rundt lave evner. Det nevnes også at risikoen for å eksponere sine lave evner vil kunne øke individets skamfølelse og følelse av ydmykelse (siteret i Covington, 1984, s. 10). Covington (1984) skriver at innsats på denne måten blir som et tveegget sverd. Dette beskriver han som at for å unngå uoverensstemmelse med lærerne og skyldfølelse overfor seg selv, må elevene legge ned en viss innsats, men dersom innsatsen blir for stor risikerer de en følelse av skam dersom de likevel mislykkes med oppgaven. Videre skriver han at dersom elever blir nødt til å velge, ser de stort sett ut til å velge skyldfølelse over skam og avsløring av lave evner. Avslutningsvis nevner han at elever som mislykkes i oppgaver hvor de har investert lite innsats har vist seg å være mindre misfornøyde med resultatet fordi deres selvoppfatning av egne evner fortsatt er intakt. På denne måten vil innsatsen kunne opptre som en trussel mot eget selvvverd (s. 10-11).

Ifølge Federici & Skaalvik (2013) står innsats og individuell forbedring, forståelse og kunnskap i sentrum av en læringsorientert målstruktur. Elevenes resultater blir vurdert med utgangspunkt i tidligere resultater og hvilke mål som blir satt (s. 60-61). Nordahl (2010) nevner at dersom elevene tidligere har opplevd mestring, erfart gode opplevelser faglig og resultatmessig, er det senere lettere å motivere elevene til å yte videre arbeidsinnsats. Videre skriver han også at gode tilrettelegginger med utgangspunkt i elevenes forutsetninger vil kunne være et grunnlag for økt innsats (s. 116-118). Federici & Skaalvik (2013) nevner at det likevel er viktig å tenke på at elevene er forskjellige og at ikke alle vil motiveres til økt innsats i et læringsorientert klasserom. Noen vil derimot motiveres av gode karakterer og av sammenlikning. På grunn av dette sier de at det er viktig at læreren legger til rette for en form for mestring hos alle elever, da dette videre vil kunne bidra til økt arbeidsinnsats (s. 60-61). Vi har sett at læreren har en viktig rolle når det gjelder elevenes innsats, og i den kommende delen vil vi se nærmere på hvordan lærerens støtte påvirker elever.

2.4 Lærerstøtte

Barn og unge tilbringer store deler av sin oppvekst på skolen, og skolen og lærerne blir derfor svært betydningsfulle i barnas liv (Mathiesen, Kjeldsen, Skipstein, Karevold, Torgersen & Helgeland, 2007, s. 85). Skolen er en viktig arena for læring og utvikling, et sted hvor elevene både skal lære ferdigheter innen fag, men også sosiale ferdigheter som omhandler relasjonsbygging og hvordan de en dag skal håndtere eget liv (Eccles & Roeser, 2011, s. 225). Andersen og Dæhlen (2017) har gjennom studien *sosiale relasjoner i ungdomstida* sett nærmere på hva som kjennetegner ungdom med svake relasjoner til foreldre, skole og/eller venner. Denne studien har vist at flere jenter enn gutter melder fra om utfordringer knyttet til deres skolesituasjon. Den samme studien viser at elever med negative eller dårlige relasjoner til skolen i stor grad kan knyttes til økt forekomst av helseutfordringer. Denne effekten er mer synlig hos jenter enn hos gutter. Ungdommer med utfordrende skolesituasjoner har også økt risiko for å bli mobbet (s. 10). For å kunne utvikle gode sosiale relasjoner har lærer støtte vist seg å være veldig viktig (Mathiesen et al., 2007, s. 11). I skolesammenheng kan lærer støtte betraktes som sosiale prosesser som bidrar til optimalisering av elevenes faglige og sosiale utvikling (Farmer & Farmer, 1996, sitert i Federici & Skaalvik, 2013, s. 58). Noddings (2001) sier at omsorg og støtte varierer mellom ulike kulturer, samfunnslag og individer, og det kan være ulikt for en og samme person i møte med ulike personer i ulike settinger (s. 99). Støtte fra lærere kan ses fra to ulike sider, hva lærerne faktisk gjør og elevenes opplevelse av hva lærerne gjør (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58), men det å være omsorgsfull og støttende knyttes likevel i stor grad til hvorvidt vi føler at noen bryr seg om oss (Noddings, 2001, s. 99). I denne studien har vi valgt å bruke elever som respondenter og dermed også elevenes egen opplevelse av støtte fra sine lærere.

Lund (2017) har skrevet om emosjonell og instrumentell støtte og at det ofte skapes et skille mellom disse formene for støtte. Emosjonell støtte innebærer elevenes opplevelse av at lærerne bryr seg om dem, at de oppmuntrer, viser tillit, varme og respekt. Instrumentell støtte omfatter elevenes opplevelse av å få tilstrekkelig hjelp og veiledning i det faglige (s. 119-120). Man vet at det er et klart teoretisk og logisk skille mellom emosjonell og instrumentell støtte, men forskning viser at elevene ikke opplever et tydelig skille mellom disse formene for støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). Noddings (2001) ser på lærerens perspektiv og viser til at omsorg og støtte ofte anses som noe mykt, og derfor kan havne i konflikt med det å være profesjonell (s. 101). I skolehverdagen spiller lærerne som nevnt en sentral rolle i elevenes liv og opptre både som underviser, støttespiller og omsorgsperson (Felner, Aber, Primavera & Cauce, 1985, sitert i Mathiesen et al., 2007, s. 85). Noddings (2001) hevder at man som lærer kan vise omsorg og støtte ved å kontinuerlig strebe etter nødvendig kompetanse for å reagere passende overfor elevene, men fra et støttende perspektiv. Lærer bør derfor legge opp til situasjoner hvor elevene kan vokse og bli bedre, og på denne måten vise sin omsorg (s. 101). Psykologen Lev Vygotsky (1978, sitert i Moen, 2013) fokuserte på forholdet mellom læring og utvikling hos barn. Han anså læring i et sosialt fellesskap som viktig, og fokuserte særlig på barns aktuelle og nærmeste utviklingssoner. Det aktuelle utviklingsnivået innebærer det eleven selv er i stand til å lære seg i øyeblikket, mens den nærmeste utviklingssonen handler om hvilket utviklingsnivå eleven er i stand til å oppnå ved hjelp og støtte av en voksen eller andre med mer kompetanse. Vygotsky mente med dette at undervisning spilte en viktig rolle for barn og unges læring og utvikling. Undervisning ble på denne måten en setting innrettet spesielt for læring og

utvikling av høyere mentale funksjoner (s. 270-276). Vygotsky (1978, 1986, sitert i Moen, 2013) fokuserte også på samarbeidet mellom lærer og elev, og på denne måten ble også lærerstøtte en viktig faktor i hans tankegang (s. 265). En god relasjon mellom lærer og elev er som tidligere nevnt avgjørende både med tanke på elevenes skolefaglige utvikling, da særlig med tanke på å kunne få innsikt i elevenes nærmeste utviklingszone (Moen, 2007, sitert i Moen, 2013, s. 265) og deres sosiale utvikling (Nordahl et al., 2005, s. 106-109). I tillegg til dette vil elever som opplever å ha god støtte fra lærere ha mindre behov for å teste grenser og gjøre opprør (Overland, 2007, sitert i Moen, 2013, s. 265). En god lærer-elev relasjon er også viktig med tanke på å skape en atmosfære hvor elevene føler seg trygge. En slik atmosfære er et nødvendig utgangspunkt for optimal læring og utvikling på skolen (Urdan & Schoenfelder, 2006, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95). Med økt kunnskap om lærerstøtte og dens viktighet vil det være nyttig å se nærmere på hvordan støtte fra lærere henger sammen med andre faktorer. Videre presenteres teori og forskning som ser på mulige sammenhenger mellom lærerstøtte og andre faktorer.

Støttende lærere bidrar ofte til at elever møter nye utfordringer med utholdenhet, forventning om mestring og økt motivasjon (Oppegård, 2011). Skaalvik & Skaalvik (2015) beskriver også lærerstøtte som en viktig faktor for blant annet indre motivasjon, trivsel og økt innsats, uavhengig av kjønn (s. 96). Likevel kommer gutter dårligere ut dersom undervisningen ikke er god nok eller dersom eleven har en dårlig relasjon til læreren (Amundsen, 2019), og det viser seg også at elevenes egen opplevelse av følt tilhørighet og støtte fra lærerne er synkende med elevenes alder (Marchand & Skinner, 2007). Årsaken til dette kan være at overgangen fra barneskole til ungdomsskole oppleves som en utfordring for mange elever (Coffey, 2013, sitert i Strand, 2022, s. 16). De fleste bytter skole, de får nye og flere lærere enn det de har hatt tidligere og i tillegg kan klassene være større enn tidligere (Strand 2019, sitert i Strand, 2022, s. 16). Større klasser betyr også flere elever per lærer og lærernormen for ungdomsskolen sier én lærer per 20 elever (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Barn og unge i ungdomsårene vil også bli mer løst, de ønsker mer frihet og å finne en følelse av tilhørighet (Norsk helseinformatikk, 2022). Mestrer lærere og elever å skape et klasserom preget av omsorg og respekt, den emosjonelle støtten, kombinert med individuell instruksjon og veiledning, den instrumentelle støtten, vil dette utgjøre et godt grunnlag for å skape positive relasjoner mellom lærere og elever. Dette vil også kunne bidra til en rekke andre fordelaktige følger (Federici & Skaalvik, 2013, s. 59). I ungdomsskolealder gjennomgår elevene flere endringer, puberteten slår inn for fullt, barn skal bli til voksen og de skal finne seg selv og hvem de er. Dette oppleves ikke som like enkelt for alle (Chambers & Coffey, 2019, sitert i Strand, 2022, s. 16). I tillegg til dette blir fagene vanskeligere og krever mer av elevene. På denne måten får de en mer realistisk vurdering av egne ferdigheter i fagene, mye på grunn av at karakterer kommer inn i bildet (Eccles & Wigfield, 2002, sitert i Federici & Skaalvik, 2013, s. 60). Forskning viser likevel at uavhengig av både situasjon, kjønn og alder, er faktorene støtte og tilhørighet svært viktig for motivasjon og prestasjon i skolen (Gagne & Deci, 2005, sitert i Federici & Skaalvik, 2013, s. 60).

3 Metode

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) skriver om samfunnsvitenskap og at denne sier noe om vitenskap som gjennom empiri forsker på forhold ved samfunnet og som studerer hvordan virkeligheten ser ut. Videre skriver de at for å studere virkeligheten er det nødvendig å anvende en metode for å finne veien frem til studiens mål og at man kan gjøre dette ved bruk av samfunnsfaglig metode. Valg av metode vil være avhengig av hvordan man går frem for å innhente informasjon, og på denne måten vil metodevalg stå sentralt i analyseprosessen (s. 25). I dette kapitlet vil det bli redegjort for hvilke metodiske valg som er foretatt i studien. Valgene er basert på formålet med studien, masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet vil si noe om kvantitativ metode, populasjon og utvalg, datainnsamlingsmetode, undersøkelsens praktiske gjennomføring og dataanalysene i studien. Videre presenteres metodeteori knyttet til kvalitet i studien og avslutningsvis ser vi nærmere på studiens etiske hensyn.

3.1 Kvantitativ tilnærming

Johannessen et al. (2016) skriver at kvantitative metoder ofte blir tatt i bruk for å samle inn og analysere kvantitative data. Kvantitative data består ofte av tall, og den kvantitative forskningsmetoden tar derfor i bruk tall for å fremstille variabler (s. 239). Kleven & Hjordemaal (2018) nevner at man i kvantitative studier ofte tar i bruk et stort antall enheter og at man innhenter en viss mengde data om hver enhet. De skriver også at enhetene for eksempel kan være mennesker, land eller institusjoner (s. 39). Johannessen et al. (2016) sier at variabler viser til hvilken informasjon forskerne ønsker å hente inn, og at hver enhet gir en verdi for hver variabel. Variabler kan for eksempel være spørsmål om kjønn, mens verdier kan være svaralternativer som jente eller gutt. Videre nevnes det at man på denne måten henter inn informasjon om enhetene og kan analysere datamaterialet ved å foreta en opptelling av verdiene på hver variabel (s. 249). Ved å bruke kvantitativ metode fikk vi mulighet til å innhente informasjon fra mange respondenter på en systematisk måte på forholdsvis kort tid (Dalland, 2007, s. 85-86). Vi fikk på grunn av dette mye datamateriale å arbeide med, og ville derfor ha økt sannsynlighet for å kunne undersøke samvariasjon og forskjeller mellom respondentene i arbeidet med å belyse studiens problemstilling. Utvalgets størrelse ga også større sannsynlighet for et representativt resultat for utvalget (Pallant, 2020, s. 4). Ifølge Dalland (2007) omtales kvantitative data ofte som harde data som brukes for å innhente informasjon for å forklare ulike fenomener (s. 85-86). På bakgrunn av masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål anså vi det som svært relevant å bruke kvantitativ metode i arbeidet. Gjennom bruk av kvantitativ metode fikk vi mulighet til å se på hvordan ulike faktorer kunne påvirke vår hovedproblemstilling, noe som sto sentralt i oppgavens forskningsspørsmål.

3.2 Populasjon og utvalg

I kvantitative undersøkelser er det ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) viktig å fastsette hvem og hva som skal undersøkes og når man snakker om *hvem* man undersøker omtaler man ofte disse som enheter eller respondenter. Populasjon betyr befolkning, og gjelder for alle enheter som forskningsspørsmålet favner (s. 33-34). Populasjonen i denne studien vil være avgrenset til elever ved 8., 9. og 10. trinn. I denne masteroppgaven ble det mest hensiktsmessig å gjennomføre en utvalgsundersøkelse.

Det var ikke mulig å undersøke hele populasjonen og på grunn av dette tar denne teksten utgangspunkt i et utvalg av den totale populasjonen (Johannessen et al., 2016, s. 240-241). I de kommende avsnittene får man et nærmere innblikk i hvem denne studien undersøker og en begrunnelse for studiens utvalg.

Gjennom oppgavens problemstilling får man informasjon om hvilke enheter eller respondenter forskerne ønsker å undersøke. I spørreundersøkelser tar man ifølge Johannessen et al. (2016) ofte i bruk begrepet respondenter om de som har svart på undersøkelsen og siden problemstillingen tar utgangspunkt i elever, blir elever respondenter i denne masteroppgaven (s. 239). Utgangspunktet for å velge elever var at vi ønsket å se nærmere på deres egen opplevelse av konsentrasjon, motivasjon, innsats og lærerstøtte. Utvalget er avgrenset til elever på ungdomstrinnet ved tre utvalgte skoler og er basert på hvilke skoler vi som masterstudenter hadde opparbeidet kontakt med gjennom fem år med praksis i studietiden. Kontakten med skole og ansatte ved ulike trinn var derfor allerede etablert, dette fordi vi hadde vært på skolene ved tidligere anledninger og var et kjent ansikt for de ansatte. Johannessen et al. (2016) nevner at for å få et mest mulig representativt utvalg burde man foreta sannsynlighetsutvalg, og utvalg bør være tilfeldig valgt. For å velge tilfeldig kan man blant annet trekke skoler og elever ut fra hele populasjonen (s. 242). På bakgrunn av dette vil studiens utvalg være en feilkilde som drøftes nærmere i kapittel 5.1.1.

3.3 Datainnsamling

Innen samfunnsvitenskapelig forskning ønsker man som nevnt å studere virkeligheten. Johannessen et al. (2016) skriver at virkeligheten er avansert, og i forskning er det vanlig å undre på hvorfor ting er som de er og se nærmere på årsaker og hvordan ting henger sammen. De nevner videre at det sjelden finnes kun en forklaring på et fenomen, og som forsker er dette viktig å ha i bakhodet i forarbeid, under selve studien og i etterarbeidet (s. 249). Det finnes også ulike måter å samle inn kvantitativt datamateriale på. Denne oppgaven har som nevnt tatt utgangspunkt i et strukturert spørreskjema i datainnsamlingen (Johannessen et al., 2016, s. 261). De aller fleste spørsmålene i undersøkelsen var prekodet, men noen få spørsmål var åpne hvor respondentene kunne svare med egne ord (Pallant, 2020, s. 7-8). I de kommende avsnittene ser vi nærmere på hva denne studien undersøker, spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode, studiens praktiske datainnsamling og pilotstudien i forkant av hovedstudien.

3.3.1 Spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode

Problemstilling og forskningsspørsmål er avgjørende når det gjelder metodevalg og valg av datainnsamlingsmetode, og spørreundersøkelser er en hyppig brukt metode for å samle inn data (Dalland, 2007, s. 206-207). På bakgrunn av masteroppgavens problemstilling anså vi det som svært nyttig og relevant å ta i bruk et strukturert spørreskjema. Johannessen et al. (2016) skriver at prekodete spørsmål bidrar til standardisering ved innsamling av data, noe som igjen åpner muligheten for generalisering (s. 259). De nevner videre at ved bruk av spørreskjema i en undersøkelse, med fastsatte spørsmål og svaralternativer, er man avhengig av at man på forhånd vet hva man skal spørre respondentene om. Utforming av spørreundersøkelsen krever derfor kunnskap om temaet man skal undersøke (s. 260). Gjennom en spørreundersøkelse stiller man spørsmål for å innhente mest mulig riktig og

sann informasjon, og på grunn av dette fokuseres det mye på hvordan spørsmålene er utformet (Dalland, 2007, s. 206-207). I vår undersøkelse valgte vi som nevnt å i all hovedsak ha prekodete spørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 261). Dette bidrar til mindre rom for tolking av spørsmål og svaralternativer, og forhåpentligvis oppfatter respondentene spørsmålene i undersøkelsen så likt som mulig. Når elevene selv deltar ved å fylle ut et spørreskjema, sier man at de deltar i et postintervju (Dalland, 2007, s. 210). Vi laget også tre åpne spørsmål i undersøkelsen, med den hensikt og det ønske at elevene kunne få komme med egne tanker og meninger.

3.3.2 Spørreundersøkelsens utforming og gjennomføring

Gjennom denne studien ønsket vi å se nærmere på hvordan elevenes egen opplevelse av konsentrasjonsevne henger sammen med faktorer som deres egen opplevelse av indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. I tillegg ville vi studere hvordan forskjeller i respons mellom ulike kjønn, trinn og karakterer utarter seg hos de fire ovennevnte faktorene. For å kunne gjøre dette var vi avhengige av å utforme spørsmål som kunne gi svar på vår problemstilling. Ved kvantitativ forskning er det viktig at man ser nærmere på og angir kjennetegn og bestemte egenskaper hos respondentene som deltar i studien (Johannessen et al., 2016, s. 249). For å kunne måle et fenomen er operasjonalisering viktig. Gjennom å operasjonalisere allmenngyldige fenomener er man med på å gjøre hvert fenomen mer konkret, og dermed målbart og mulig å systematisere (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 31-33). Dette kan gjøres ved å bruke variabler som har spesielle egenskaper for de respondentene som deltar i forskningen. I vår spørreundersøkelse vil en variabel kunne være spørsmål om *kjønn*, en variabel som kan få frem spesifikke egenskaper og kjennetegn ved elever som deltar i undersøkelsen. Variablenes verdi vil variere, og på spørsmål om kjønn vil svaralternativer kunne være *gutt, jente og annet*. Man kan tydelig se at verdiene på denne variabelen skiller seg fra hverandre og bidrar til å gi ytterligere informasjon om respondentene (Johannessen et al., 2016, s. 249).

Studiens spørreundersøkelse inneholdt 20 spørsmål hvorav enkelte hadde flere påstander elevene skulle ta stilling til. Det var viktig for oss at ikke spørreundersøkelsen ble for lang, dette både med tanke på tidsbruk og for å holde respondentenes engasjement oppe. Undersøkelsens spørsmål var i stor grad obligatoriske, men 3 spørsmål knyttet til elevenes karakterer var valgfrie å svare på. 17 av spørsmålene var prekodete og 3 av spørsmålene var åpne. Ved å benytte prekodete spørsmål mister man som forsker mulighet til å oppfatte informasjon utover de spørsmålene man stiller, og på bakgrunn av dette valgte vi å utarbeide tre åpne spørsmål for å innhente mest mulig korrekt datamateriale (Johannessen et al., 2016, s. 261). Johannessen et al. (2016) påpeker at åpne spørsmålene kan gi interessante og spennende funn, men at de ikke nødvendigvis gir bedre data. Dette fordi det kan være utfordrende å utforme åpne spørsmål på en slik måte at de faktisk er helt åpne. I tillegg kan det være utfordrende for respondentene å uttrykke seg selv på en skriftlig måte, og man kan oppleve å få typiske svar. Åpne spørsmål kan også være utfordrende å analysere og generalisere på en god måte (s. 261-262). På bakgrunn av dette valgte vi å utelate våre åpne spørsmål fra studiens analyse.

Vi valgte å anvende spørsmål fra spørreundersøkelser som tidligere har vært gjennomført av andre. Dette gjelder for 11 av de prekodete spørsmålene i vår undersøkelse. Bruk av prekodete spørsmål og svar kan derfor virke tidsbesparende for

deltakerne fordi de kun trenger å markere valgt svar, i tillegg til at det sikrer et likt presisjonsnivå på respondentenes svar (Kleven & Hjordemaal, 2018). De lånte prekodete spørsmålene fant vi gjennom tidligere forskning gjort av Per Egil Mjaavatn og Per Frostad, som er tilknyttet prosjektet "*Livet i skolen*" ved NTNU. De har utarbeidet noen av sine spørsmål selv i tillegg til at de har brukt noen spørsmål fra andres forskning, deriblant Valås (2001), Vallerand mfl. (1992), Deci & Ryan (1985, 2002), Malecki & Demary (2002), Malecki & Elliot (1999) og PISA-undersøkelsene. Alle disse kildene er hentet fra Frostad & Mjaavatn (2018) og Mjaavatn, Buseth & Frostad (2019). For de 11 spørsmålene vi har hentet fra livet i skolen blir det benyttet en 6-delt Likert-skala (Thrane, 2018, s. 41) som verdier. Utfordringen med å velge ut spørsmål var å velge de mest sentrale slik at undersøkelsen faktisk undersøkte problemstillingen vi hadde satt for oppgaven (Kleven & Hjordemaal, 2018), mens fordelingen var at andre hadde testet ut spørsmålene før oss, noe som styrker kvaliteten. De resterende seks spørsmålene i undersøkelsen vår var knyttet til utdanning, karakterer og kjønn, og hadde derfor svaralternativer knyttet til de respektive kategoriene.

I arbeidet med å lage spørreundersøkelsen måtte vi ta valg om hvordan variabler og verdier skulle formuleres. Johannessen et al. (2016) skriver at dersom respondentene opplever tvil rundt hva spørsmålene i undersøkelsen egentlig handler om, vil det også være rom for tvil rundt resultatene fra undersøkelsen. Videre nevner de at spørsmål og svar skal gi lite rom for tolkning, være lette å forstå og samtidig skal svaralternativene være dekkende for elevenes respons (s. 259-260). For enkelte variabler var det nødvendig å ta spesielle hensyn, dette gjaldt blant annet for variabelen som omhandlet kjønn. Av hensyn til elever som av ulike årsaker verken identifiserer seg som gutt eller jente, valgte vi å innføre en tredje kategori kalt "*annet*". For variablene som omhandlet foresatte valgte vi også å ta noen hensyn. Hensynene ble gjort med bakgrunn i de elever som ikke har/bor med en eller begge foreldrene, to foresatte av samme kjønn, eller som ikke har to foresatte. Vi endret språket og la til to svaralternativer. Dette bidro imidlertid til at analysen av datamaterialet knyttet til disse variablene ble utfordrende, og det endte med at variablene knyttet til foresattes utdanning ikke ble med som en del av denne studien som en bakgrunnsvariabel. I tillegg til mye forarbeid med spørsmålsutforming var det viktig for oss at spørreundersøkelsen skulle være anonym. Dette skulle bidra til å sikre respondentenes integritet, men også for å øke elevenes følelse av trygghet. Det kan tenkes at en anonym spørreundersøkelse oppleves tryggere for elevene. Ifølge Dalland (2007) kan man anta at elevene oftere avgir sannferdige svar dersom undersøkelsen føles trygg, og det ikke er mulighet for at resultatet kan spores tilbake til enkeltindivider (s. 210). Studiens metode bidro til mulighet for absolutt anonymitet for respondentene.

På bakgrunn av undersøkelsens omfang og innhold estimerte vi at elevene ville ha behov for ca 10-20 minutter til å gjennomføre undersøkelsen. Elevene hadde individuelle nettbrett eller datamaskiner som de gjennomførte undersøkelsen på. Å være tilstede ved gjennomføringen av spørreundersøkelsen var et bevisst valg for da var vi sikre på at alle deltakerne var i målgruppen for undersøkelsen. Vi introduserte oss selv og undersøkelsens bakgrunn og vi fikk selv gitt den nødvendige informasjonen knyttet til spørreundersøkelsens gjennomføring. Vi understreket at undersøkelsen var frivillig og anonym, og at datamaterialet kun ville bli brukt til vår masteroppgave. I tillegg var det viktig for oss å få frem at elevene kunne spørre oss eller andre voksne på trinnet dersom noe i undersøkelsen var uklart, eller det var noe de ikke forsto. Vi fikk også mulighet til å observere hva elevene oppfattet som utfordrende, vanskelig eller uforståelig og vi fikk

mulighet til å snakke med enkelte av elevene om hvordan de tolket enkelte av spørsmålene. Utfordringen med kvantitativ metode og spørreundersøkelse er likevel at man ikke får snakket med alle elevene og hørt deres tolkninger, kun en liten andel av utvalget. Hver respondent vil tolke spørsmål og svaralternativer ulikt fordi vi alle er forskjellige. Noen fikk også hjelp til å tolke spørsmål enten av oss eller læreren sin, noe som dermed kan tenkes å ha påvirket resultatet. I forkant av undersøkelsen gjennomførte vi en pilotstudie. Dette vil presenteres nærmere i neste avsnitt.

Ifølge Pallant (2020) er en pilotstudie en viktig del av forskning og benyttes som en utprøving av spørsmål som senere ferdigstilles for bruk i selve spørreundersøkelsen. Hvem som bør delta i pilotstudien er avhengig av hvem som skal delta i den ferdigstilte spørreundersøkelsen (s. 4-5). Det kan være nyttig å bruke 4-5 respondenter med like egenskaper som de respondentene man skal bruke ved gjennomføring av hovedundersøkelsen dersom dette er mulig (Johannessen et al., 2016, s. 274-275). Vi valgte å gjennomføre en pilotstudie med fire tilfeldig valgte elever ved 9.trinn hvor elevene ble bedt om å gjennomføre undersøkelsen i sin helhet. Ønsket fra vår side var at de skulle komme med kommentarer og innspill til hvordan de synes spørsmål og svaralternativer var formulert. Dette hadde de mulighet til både underveis og etter gjennomført undersøkelse. Underveis i undersøkelsen fikk vi vite at spørsmål knyttet til foresattes utdanningsnivå opplevdes vanskelig i tillegg til at begrepet skolearbeid ga rom for tolkning. Etter pilotstudien endret vi derfor disse spørsmålene slik at svaralternativene i tillegg hadde eksempler på yrker for å gjøre det enklere å knytte yrke til utdanningsnivå. Vi la også til en definisjon på skolearbeid ved siden av spørsmålet knyttet til dette. De fire elevene som deltok i pilotstudien fikk ikke mulighet til å delta i hovedstudien, dette for å forhindre at enkelte elever hadde mulighet til å se spørsmål og svaralternativer på forhånd. Vi opplevde pilotstudien som nyttig for videre bearbeiding av spørsmål og svaralternativer, og anser dette som et viktig steg før gjennomføring av hovedstudien for å sikre forståelse for spørreundersøkelsens innhold.

3.4 Dataanalyse

Analysing av datamateriale kan oppleves som enklere ved bruk av en spørreundersøkelse med prekodete spørsmål og svar (Johannessen et al., 2016, s.261). I denne studien kunne vi analysere respondentenes svar ved å bruke dataprogrammer i analyseprosessen. Vi benyttet oss av nettskjema (UIO, u.å) for å utforme spørreundersøkelsen og for å lage analysens kodebok. For å omkode og analysere datamaterialet ble den statistiske programvaren SPSS Statistics anvendt. I de kommende avsnittene vil vi se nærmere på faktorer som ble avgjørende for gjennomføringen av denne studiens analyser. Dette innebærer blant annet variabelers målenivå, univariat analyse, bivariat analyse og korrelasjonsanalyse, og variansanalyse i form av ANOVA.

3.4.1 Variablenes målenivå

Innen kvantitativ forskning skriver Thrane (2018) at man bruker målenivå om variablenes egenskaper og kjennetegn. Videre nevner han at variablenes målenivå viser til hvordan de deles inn i verdier og at det er viktig å kunne si noe om variablenes målenivå for å fastslå hvilke metoder man kan bruke for å analysere datamaterialet (s. 39-41). Johannessen et al. (2016) fremhever at kvantitative variabler er variabler med

mulighet for en logisk rangering, som ordinalvariabler, intervallvariabler og forholdstallsvariabler. Kvalitative variabler kjennetegnes ved at de ikke kan rangeres på en logisk måte, som variabler på nominalnivå og dikotome variabler (s. 256). I denne studien har vi tatt i bruk noen få kvalitative, men flest kvantitative variabler for å undersøke masteroppgavens problemstilling. Vi har kun brukt variabler på nominal-, ordinal-, intervall- og forholdstallsnivå, og velger på bakgrunn av dette å si noe mer om disse målenivåene.

Ifølge Field (2018) er nominalverdier laget på en slik måte at hver respondent kun kan ha én av verdiene. Et eksempel er verdiene for variabelen: *hvilket kjønn identifiserer du deg som?*. Verdiene er *jente, gutt og annet*. Det vil ikke være mulig for en elev å ha flere kjønn, og Field sier derfor videre at disse verdiene er gjensidig utelukkende. Videre nevner han at disse verdiene ikke rangeres på en logisk måte og man kan ikke si noe om størrelsen på hver verdi (s. 10-13).

Undersøkelsen har, i tillegg til nominalvariabler, flere ordinalvariabler. Disse variablene har verdier som, i likhet med nominalvariabler, er gjensidig utelukkende. Forskjellen er at disse variablene i tillegg har en logisk rangering og kan settes opp i en rekkefølge (Thrane, 2018, s. 39-41). Variabler som *jeg liker å holde på med skolearbeid* er eksempel på ordinalvariabler. Her kan man rangere verdiene fra *helt enig* til *helt uenig*. Slike verdier kan rangeres og man kan lage skalaer ved hjelp av en slik rangering (Johannessen et al., 2016, s. 254). Thrane (2018) skriver at man i utgangspunktet ikke kan benytte for eksempel gjennomsnitt og standardavvik ved regning på slike variabler. Likevel er det vanlig å betrakte enkelte ordinale variabler på forholdstallsnivå, dersom de har en Likert-skala. Dette gjøres nettopp for å kunne utføre ulike matematiske operasjoner (s. 39-41).

Variabler med høyere målenivå deles ofte inn i intervall- og forholdstallsnivå (Field, 2018). Variabler på intervallnivå kan rangeres som variabler på ordinalnivå, men på intervallnivå ser man lik avstand mellom verdiene. Dette åpner opp for flere måter å analysere datamaterialet på, blant annet ved at man kan bruke gjennomsnitt og differanse (s. 10-13). Variabler på forholdstallsnivå har de samme trekkene som variabler på intervallnivå, men har i tillegg et absolutt nullpunkt (Dalland, 2007, s. 228). Thrane (2018) skriver at variabler på forholdstallsnivå har mye statistisk informasjon ved seg (s. 39-41). I vår masteroppgave ble det viktig å ta hensyn til variablenes målenivå for å vite hvilke variabler som kunne anvendes i ulike analyser.

3.4.2 Univariat analyse

Johannessen et al. (2016) nevner at for å analysere én variabel, foretar man en univariat analyse, og man ser da nærmere på hvordan enheter blir fordelt på en enkelt variabel. Dette fremstilles ved bruk av tabeller og figurer, og anses som den enkleste formen for statistisk analyse. Han nevner videre at ved å bruke frekvenstabeller eller grafiske tabeller kan man rangere og fremstille variablers verdier (s. 277-278). Vi har på bakgrunn av dette valgt å fremstille deskriptiv statistikk i tabeller for variabler på ordinal- og nominalnivå, samt variabler knyttet til masteroppgavens sammensatte mål.

3.4.3 Bivariat analyse

Selv om univariate analyser kan si noe om fordelingen av verdier for en enkelt variabel, vil dette ofte ikke være tilstrekkelig i kvantitative analyser. For å kunne se på

sammenhengen mellom to variabler, foretar man en bivariat analyse og ser nærmere på hvordan respondentenes svar fordeler seg samtidig for to ulike variabler (Pallant, 2020, s. 135-136). Variablenes målenivå spiller også her en viktig rolle for hvordan man går frem og presenterer bivariante analyser (Johannessen et al., 2016, s. 293). Når man ser nærmere på sammenhenger mellom to variabler er det vanlig å skille mellom uavhengige og avhengige variabler, hvor de uavhengige variablene betraktes som årsaker til den avhengige variabelen (Pallant, 2020, s. 135-136). Dette forutsetter imidlertid at man vet hvilken variabel som kommer først i tid for å kunne årsaksforklare et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 296). I denne studien vil det være utfordrende å vite hvilke faktorer som påvirker hverandre i hvilken retning, og derfor har vi ikke mulighet til å ta i bruk begreper som avhengige og uavhengige variabler.

For å kunne se nærmere på sammenhengen mellom to eller flere variabler kan man anvende en korrelasjonsanalyse. En korrelasjonsanalyse forutsetter at de variablene man undersøker har mange verdier. Field (2018) nevner at for å si at to variabler har en klar korrelasjon kan høye verdier på den ene variabelen samsvare med høye verdier på den andre variabelen, og man ser dermed en positiv korrelasjon mellom variablene. En tydelig korrelasjon kan også ses ved negativ korrelasjon, hvor høye verdier for den ene variabelen samsvarer med lave verdier på den andre variabelen (s. 336-338). Eksempelvis bør elever som svarer at de er veldig motiverte for skolearbeid også svare at de har høy konsentrasjon (positiv korrelasjon) eller lav konsentrasjon (negativ korrelasjon), dersom man skal kunne si at det finnes en sammenheng mellom høy motivasjon for skolearbeid og elevers konsentrasjonsevne (Johannessen et al., 2016, s. 300-301). Et mål på korrelasjon er ifølge Field (2018), Pearsons r . Ved å anvende Pearsons r kan man både studere sammenhengen mellom variabler, og om man har positiv, negativ eller ingen korrelasjon. Pearsons r sier altså noe om hvor sterk korrelasjonen er (s. 338-340). Johannessen et al. (2016) skriver at styrken på Pearsons r går fra -1 til $+1$, hvor en korrelasjon på 0 betyr at man ikke finner noen sammenheng mellom de to variablene. En korrelasjon på -1 vil si at man utelukkende finner negativ korrelasjon, mens korrelasjon på $+1$ viser at det kun eksisterer positiv korrelasjon mellom målene (s. 302). Det er utfordrende å konkludere med et fast mål for hva som er høy korrelasjon, da dette i stor grad vil være avhengig av hvilke variabler og tema som studeres. Likevel kan man på et generelt nivå si at korrelasjon mindre enn $0,39$ er svak, korrelasjon mellom $0,4$ - $0,69$ er moderat og at korrelasjon over $0,7$ regnes som høy (Johannessen et al., 2016, s. 304). I denne studien vil en korrelasjonsanalyse benyttes for å se nærmere på sammenhenger mellom elevers opplevde konsentrasjonsevne, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte.

3.4.4 Variansanalyse

I denne studien har vi benyttet oss også av en type variansanalyse kalt enveis-ANOVA. En enveis-ANOVA-test sammenligner gjennomsnittet mellom to eller flere grupper opp mot en kontinuerlig variabel (Pallant, 2020, s. 110). ANOVA som variansanalyse ser med andre ord nærmere på hvorvidt det finnes forskjeller blant grupper i utvalget for bestemte variabler. Testen sammenligner også variansen mellom de forskjellige gruppene med variansen innenfor hver av gruppene, noe som i denne studien gjøres ved en Post-hoc-test (Scheffe) (Pallant, 2020, s. 216-217). ANOVA-tester fungerer best dersom gruppene som skal undersøkes er omtrent like store (Field, 2018, s. 534-537). En slik test vil kunne bidra til et innblikk i hvordan ulike respondentgrupper stiller seg til enkelte påstander eller spørsmål. Et eksempel på dette er å se nærmere på forskjeller

blant gutter og jenter når det gjelder deres innsats på skolen (Rouder, Engelhardt, McCabe & Morey, 2016, s. 1781).

3.5 Kvalitet i studien

I en forskningsoppgave vil det være viktig å sørge for studiens kvalitet. Kaiser (2015) påpeker at forskning skal baseres på ønsket om å finne gyldig og pålitelig kunnskap. Ønsket om å finne sannhet om bestemte fenomener regnes som selve grunnlaget i forskning, og forskning skal derfor gi objektive forklaringer og ikke baseres på egne interesser og meninger. Ifølge Thrane (2018) står reliabilitet og validitet svært sentralt for å undersøke kvantitative datas kvalitet, og på bakgrunn av dette har vi valgt å se nærmere på studiens validitet og reliabilitet i de kommende avsnittene.

3.5.1 Validitet

En viktig del av alle undersøkelser vil være om resultatene er valide. Begrepet er hyppig brukt innen forskning og omhandler studiens gyldighet. Datamaterialets validitet handler med andre ord om hvorvidt dataene man har samlet inn er gyldige for den problemstillingen man undersøker eller ikke, om man måler det man har som hensikt å måle (Pallant, 2020, s. 7). Validitet handler også om at man kan trekke gyldige slutninger ut fra de dataene man har samlet inn. Man skiller ofte mellom indre validitet, ytre validitet og begrepsvaliditet (Johannessen et al., 2016, s. 66).

3.5.1.1 Indre validitet

Indre validitet sier noe om hvorvidt resultatene er riktige og valide for det utvalget man studerer, altså at man kan stole på tolkningene som formidles om relasjoner mellom variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116-117). Studier med høy indre validitet vil likevel ofte ha stor usikkerhet til om resultatene er gyldige for en hel populasjon (Pripp, 2018). Dersom en studie har høy indre validitet kan dette også bety at studiens gjennomføring bidrar til å kunne påvise sammenhenger mellom fenomener som bidrar til en forklaring av årsak-virkning for fenomenene (Johannessen et al., 2016, s. 309). I denne studien er formålet å se på statistiske sammenhenger mellom variablene og for å sikre den indre validiteten vil resultatene ses opp mot teori og tidligere forskning (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 116).

3.5.1.2 Ytre validitet

Ytre validitet handler om hvorvidt studiens resultater kan generaliseres og overføres til å være gyldig for en større populasjon enn studiens utvalg. Det gjelder med andre ord spørsmål som for hvem og i hvilke situasjoner resultatet er gyldig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133-134). Dersom denne studien hadde hatt høy grad av ytre validitet ville man hatt mulighet til å generalisere resultatet til å gjelde for alle ungdomsskoleelever, ikke kun det utvalget vi har brukt i studien (Johannessen et al., 2016, 387). På grunn av vårt utvalg og måten undersøkelsen er gjennomført på er ikke resultatene generaliserbare for en hel populasjon. For at dette skulle vært tilfellet burde undersøkelsen vært gjennomført av flere elever og i flere områder av landet slik at utvalget hadde blitt større og så vi hadde hatt et representativt utvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133-150).

3.5.1.3 Begrepsvaliditet

Kleven & Hjordemaal (2018) skriver at begrepsvaliditet handler om hvorvidt studien på en valid måte innhenter data som kan representere et fenomen. Begrepsvaliditet innebærer med andre ord i hvor stor grad et måleinstrument gjenspeiler det begrepet det er ment å måle. Er begrepsvaliditeten høy tyder det på at måleinstrumentet er godt egnet til å måle det aktuelle begrepet (s. 95-99). I denne oppgaven vil begrepsvaliditet handle om hvordan et begrep er definert teoretisk og hvorvidt de spørsmålene vi stiller faktisk kan måle disse begrepene, for eksempel elevens konsentrasjon og innsats. Face validity eller sunn fornuft er avgjørende for å kunne si noe om en studies begrepsvaliditet (Johannessen et al., 2016, s. 66-67).

Ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) er trusler mot begrepsvaliditeten tilfeldige og systematiske målefeil. Tilfeldige målefeil kan bety at feil skyldes tilfeldigheter eller at feil oppfører seg tilfeldig. Slike feil kan for eksempel være at elevene har gjettest på enkelte spørsmål, det er uklarheter i spørreskjemaet, elever har fått hjelp til tolkning eller at de har en dårlig dag. Dette er faktorer som kan påvirke undersøkelsens resultat (s. 98). Systematiske målefeil gjør at man kan få et skjevt bilde av begrepet som skal måles fordi man ikke dekker hele begrepet. Kanskje stiller man også spørsmål som ikke har med begrepet å gjøre i det hele tatt (s. 98-99).

For å øke studiens begrepsvaliditet valgte vi å definere enkeltord som kunne tolkes på ulike måter av studiens respondenter. Dette gjorde også at språket ble mer tilpasset målgruppen vi undersøkte i tillegg til at vi forsøkte å unngå mistolkninger. Disse begrepene var blant annet *skolearbeid*, *høyskole/universitet* og *fagbrev*. Elevene hadde også mulighet til å spørre både oss og læreren sin om hvilket utdanningsnivå den foresatte hadde dersom eleven selv visste hva den foresatte arbeidet som og med, men ikke visste hvilket utdanningsnivå dette yrket var på. Selv om vi brukte mye tid i forkant av datainnsamlingen, både med utforming av spørsmål og gjennomføring av pilotstudien, viste det seg likevel at spesielt et spørsmål ga rom for tolkning blant elevene. På spørsmålet *har du fått opplæring på en annen arena enn på skolen?* svarte flere av elevene at de hadde fått opplæring på håndballtrening, dommerkurs, hjemme osv. Dette spørsmålet ble tolket på en annen måte enn vi hadde sett for oss og begrepsvaliditeten ble dermed ikke sikret. Konsekvensen av dette var at vi måtte ta en avveining om hvorvidt et slikt resultat kunne brukes eller ikke.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet og høy reliabilitet innebærer at flere målinger med samme måleinstrument vil gi likt resultat (Johannessen et al., 2016). God reliabilitet vil si at datamaterialet er pålitelig og at innsamlede data er lite påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99-100). Tilfeldige målefeil skyldes som nevnt tilfeldigheter og vil jevne seg ut jo større utvalg man har (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 98).

Et grep vi gjorde for å forhindre tilfeldige målefeil var å kombinere resultatet fra flere ulike variabler som omhandlet samme fenomen, til en samlev variabel som ifølge Johannessen et al. (2016) kalles sammensatte mål. Han skriver videre at bruk av sammensatte mål kan være med på å styrke studiens reliabilitet, da man måler ulike aspekter ved det samme fenomenet, i stedet for å kun se på resultatet fra én variabel og trekke konklusjoner ut fra dette. De sammensatte målene bidrar derfor til et mer

helhetlig og korrekt bilde av det fenomenet som skal undersøkes (s. 257). Eksempelvis har vi i denne undersøkelsen stilt fem ulike spørsmål som knyttes til elevers selvopplevde konsentrasjonsevne på skolen. På denne måten kan vi se nærmere på hvordan fem indikatorer som måler elevers selvopplevde konsentrasjon kan henge sammen med for eksempel et sammensatt mål på elevers motivasjon for skolearbeid. Pålitelighet i studien kan knyttes til faktorer som hvilket datamateriale man tar i bruk, forarbeid, hvordan datamaterialet er samlet inn, hvordan man har arbeidet med dataene etter studien er gjennomført og om dette er gjort korrekt (Johannessen et al. 2016, s. 36). Gjennom denne studiens datainnsamlingsmetode hadde respondenter og forskere lite kontakt. Som tidligere nevnt presenterte vi oss for elevene og bidro med tolking av spørsmål dersom dette ble nødvendig. På forhånd hadde vi diskutert innholdet i hver variabel, slik at vi var enige om en tolkning. Vi antar på bakgrunn av dette at koblingen mellom respondent og forsker spilte liten rolle for resultatet i studien da spørreundersøkelsen var anonym, og vi ikke ville vite hvilke elever som svarte hva på ulike spørsmål. Ved å bruke SPSS hadde vi muligheten til å teste variablers reliabilitet. Funnene fra reliabilitetstestene vil presenteres i de kommende avsnittene.

Som tidligere nevnt har vi i denne studien valgt å ha flere ulike variabler som til sammen skal undersøke de sammensatte målene konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. De sammensatte målene har som hensikt å bidra til å undersøke studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Som en del av oppgavens kvalitetssikring og for å kunne si at variabler henger sammen og måler det de er ment til å måle, ble det foretatt reliabilitetstester av de sammensatte målene i SPSS. Chronbachs Alpha (α) blir i denne masteroppgaven brukt for å studere de sammensatte målenes indre konsistens, og ved å studere Chronbachs Alphas verdi kan man si noe om styrken på sammenhengen mellom variabler i en og samme skala (Pallant, 2020, s. 6). Chronbachs Alphas verdier går fra 0-1, med en terskelverdi på 0,7 for en tilstrekkelig reliabel indeks (Trane, 2018, s. 48-49). Denne verdien vil også kunne si noe om studiens begrepsvaliditet, altså at indikatorene for et sammensatt mål faktisk måler det de er ment å måle (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 107-111). For å bruke dette målet er man avhengig av at variablenes verdier er normalfordelt og har lik avstand til hverandre. Variabler på intervall- eller forholdstallsnivå er med andre ord en forutsetning (Stensen & Lydersen, 2022). Ved gjennomføringen av reliabilitetstestene så vi nærmere på hvordan Chronbachs Alpha ville sett ut dersom én eller flere av indikatorene ble slettet. Dette ga oss innblikk i hvorvidt hver indikator bidro til å øke eller svekke de sammensatte målenes indre konsistens. Tabell 3.5.2.1 er laget som en presentasjon av studiens sammensatte mål, deres indikatorer og Chronbachs Alpha.

Tabell 3.5.2.1: Indre konsistens for sammensatte mål

Sammensatte mål	Indikatorer	α
Konsentrasjon	6a. Jeg er rastløs, jeg kan ikke være lenge i ro 6b. Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om 6c. Jeg er stadig urolig eller i bevegelse 6d. Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg 6e. Jeg fullfører oppgaver, jeg er god til å konsentrere meg.	.768
Indre motivasjon	5a. Jeg liker å holde på med skolearbeid 5b. Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene 5c. Fagene vi har på skolen interesserer meg 5d. Jeg har lyst til å arbeide med fagene	.911
Innsats	5e. Jeg jobber godt med oppgavene jeg får på skolen 5f. Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver 5g. Jeg slurver mye med skolearbeidet 5h. Jeg følger godt med i timene	.801
Lærer støtte	16a. De fleste lærerne behandler meg rettferdig 16b. Elevene i klassen kommer godt overens med de fleste lærerne på skolen 16c. Lærerne på skolen er interessert i at elevene har det bra 16d. Lærerne på skolen lytter til meg 16e. Jeg får ekstra hjelp av lærerne om jeg har behov for det 16f. Lærerne på skolen griper inn dersom elever blir mobbet	.885

Tabell 3.5.2.1 viser at samtlige sammensatte mål oppnådde høy alfa ($\alpha > .70$), noe som øker studiens kvalitet og de sammensatte målenes reliabilitet (Trane, 2018, s. 48-49). Det som imidlertid er verdt å merke seg er at det sammensatte målet for konsentrasjon er det målet med lavest grad av indre konsistens (.768). Selv om konsentrasjon ligger like over terskelverdien kan det tenkes at dette kan ha påvirket resultatet på en eller annen måte (Trane, 2018, s. 48-49). En tenkelig årsak til dette kan være indikatoren "jeg gjør som regel det jeg får beskjed om" som både har et lavere gjennomsnitt og standardavvik enn de andre indikatorene for konsentrasjon (tabell 4.1.4). Spørsmålet kunne nok vært formulert annerledes og gitt mindre rom for tolkning blant studiens respondenter. Dette kan ha bidratt til at mange svarte at de var ganske enige i denne påstanden. Dette vil vi ikke kunne se nærmere på i denne studien, men det er likevel nødvendig å nevne.

3.6 Etske vurderinger

Forskere skal alltid fremme et godt etisk syn (Kaiser, 2015). Det finnes en rekke etiske og juridiske retningslinjer innen forskning. Etikk handler om hvordan man bør handle ut fra normer og prinsipper, men det dreier seg også om hva som er rett og galt (Regjeringen, 2020). Etske problemstillinger oppstår når forskningen berører enkeltmennesker, spesielt ved datainnsamling. Det er på grunn av dette viktig at man som forsker tenker gjennom hvilke tema man belyser gjennom sin forskning, uten at dette får negative konsekvenser for menneskene som deltar i undersøkelsen

(Johannessen et al., 2016, s. 84-85). Kaiser (2015) skriver at på grunn av den kvantitative metodens kravspesifikasjoner og bruk av normerte metoder oppnår denne forskningsmetoden ofte høy etisk troverdighet. Videre nevner han at det likevel er mulig å foreta umoralske valg for å oppnå ønskelige resultater i forskningen, men at etisk bevissthet, nettopp på grunn av dette, står sentralt i alt forskningsarbeid. Forskningsetikk består av grunnleggende normer som blant annet innebærer sannhetsnormen, metodologiske normer og institusjonelle normer. Disse normene skal blant annet sikre forskningens ærlighet, kvalitet, pålitelighet, etterprøvbarehet og åpenhet (NESH, 2021, s. 7-8). Videre i dette kapittelet vil vi presentere noen av våre forskningsetiske valg og hensyn knyttet til denne studien.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er ansvarlig for å vedta etiske retningslinjer for forskning. Retningslinjene påpeker blant annet at respondenter selv skal kunne bestemme over sin egen deltakelse i studien. Respondenten skal gi frivillig samtykke og kan velge å trekke seg fra deltakelsen uten at dette skal få negative konsekvenser for vedkommende (Johannessen et al., 2016, s. 85-86). En svært viktig del av forskningsetikken er å sikre respondenters integritet. For å verne om barns integritet står beskyttelse av anonymiteten sentralt (Kaiser, 2015). I denne studien er det ikke mulig å identifisere enkeltpersoner og elevene kunne selv reservere seg fra å delta i studien (se vedlegg 2), to forskningsetiske hensyn som ble foretatt for å ivareta elevenes person- og integritetsvern. Det stilles derfor heller ikke krav til søknad til NSD for å gjennomføre undersøkelsen og forskningen omfattes heller ikke av personopplysningsloven (Johannessen et al., 2016, s. 89).

Behandling av opplysninger om barn er annerledes enn for voksne. Denne studien innhenter datamateriale fra elever på ungdomsskolen på 8.-10.trinn. Undersøkelsens respondenter er derfor alt fra 12-16 år, og for å gjennomføre undersøkelser med barn under 15 år må man ha samtykke fra foresatte for at barna skal kunne delta. På bakgrunn av dette ble et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som presenterte undersøkelsens sentrale områder sendt ut til alle foresatte gjennom de ulike skolens kommunikasjonsplattformer. I det samme informasjonsskrivet fikk foresatte mulighet til å reservere sitt barn fra å delta i studien dersom de ønsket dette. Dette kunne de gjøre ved å ta kontakt med elevens kontaktlærer som på den måten fikk oversikt over elever som ikke skulle delta i undersøkelsen. Oversikten ble deretter viderebrakt til oss studenter. Dersom foresatte valgte å reservere sitt barn fra studien ville det ikke gi negative konsekvenser for barnet. Frivillighet, anonymitet og at datamaterialet kun skulle kunne brukes i masteroppgaven ble vektlagt i skrevet. Noen få foresatte valgte å reservere sitt barn fra å delta i denne studien, de jobbet med annet skolefaglig innhold når spørreundersøkelsen ble gjennomført.

4 Resultat

Masteroppgavens resultatkapittel presenterer resultater ut fra gjennomførte analyser i SPSS. Kapitlet er delt inn i fire deler ut fra hvilke analyser som er gjennomført og for hvert av samtlige analyser i kapittel 4.2 og 4.3 vil lav skår bety positiv respons for variabelen. Lav skår vil med andre ord indikere høy grad av konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte, mens en høy skår vil indikere det motsatte, altså lav grad av konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Innledende vil deskriptiv statistikk for variabler som inngår i analysene presenteres. Videre presenteres funn fra variansanalyser for å sammenligne gjennomsnittet for ulike grupper i utvalget. Avslutningsvis presenteres en korrelasjonsanalyse for å undersøke samvariasjon mellom masteroppgavens sammensatte mål: konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte.

4.1 Deskriptiv statistikk

For å kunne si noe om sammenhenger mellom konsentrasjon og andre faktorer vil det være hensiktsmessig å starte med å se nærmere på deskriptiv statistikk gjennom univariate analyser (Johannessen et al. 2016, s. 237). Resultatene for kjønn, trinn og karakterer presenteres ved tabeller som viser antall og prosent. Resultatene fra analysene for studiens sammensatte mål presenteres ved tabeller som viser sentralmål (gjennomsnitt), spredningsmål (standardavvik) og skjevhet. Det vil ikke være hensiktsmessig å se på sentral- og spredningsmål eller skjevhet for variablene kjønn, trinn og karakterer, dette på grunn av variablenes målenivå (Field, 2018, s. 10-13). Variablene som er brukt i analysene er stort sett obligatoriske, og derfor har 420 respondenter (100%) svart på variablene knyttet til kjønn, trinn og de sammensatte målene. Et unntak fra dette er variablene som handler om karakterer, da disse variablene var frivillige å svare på. I denne delen av kapitlet vil resultatene fra den deskriptive statistikken for bakgrunnsvariabler og studiens sammensatte mål presenteres.

Tabell 4.1.1: Univariate analyser, kjønn og trinn.

	Kjønn		Trinn		
	N	Prosent	N	Prosent	
Gutt	205	48,8	8.trinn	195	46,4
Jente	206	49,0	9.trinn	88	21,0
Annet	9	2,1	10.trinn	137	31,6
Totalt	420	100,0	Totalt	420	100,0

De univariate analysene fra tabell 4.1.1 gir et nærmere innblikk i den deskriptive statistikken for kjønn og trinn. Vi ser at 205 av respondentene identifiserer seg som gutter, 206 som jenter og 9 elever rapporterer at de identifiserer seg som noe annet enn

jente eller gutt. Fordelingen av jenter og gutter er svært jevn, men man ser at respondentene som utgjør gruppen "annet" er liten og utgjør kun 2,1% av det totale utvalget. Når det gjelder trinn ser man at studiens utvalg består av over dobbelt så mange elever i 8.trinn som i 9.trinn. Det er også en større andel av utvalgets respondenter som går i 10. enn i 8. trinn

Tabell 4.1.2: Univariate analyser, karakterer i matematikk og norsk

Karakter	Matematikk		Norsk	
	N	Prosent	N	Prosent
1	6	1,4	8	1,9
2	83	19,8	24	5,7
3	90	21,4	99	23,6
4	116	27,6	159	37,9
5	85	20,2	102	24,3
6	32	7,6	17	4,0
Totalt	412	98,1	409	97,4

Tabell 4.1.2 viser den deskriptive statistikken for elevenes karakterer i matematikk og norsk. Resultatet viser at det er færrest elever som har fått karakteren 1 i både matematikk og norsk. Flesteparten av elevene har fått karakteren 4 i begge fag. Resultatet viser også at det er en liten andel som har valgt å ikke svare på variablene som omhandler karakterer, men at svarprosenten likevel er høy (over 95%).

For å gjøre arbeidet med analysen lettere valgte vi å slå sammen karakterene i tabell 4.1.1 slik at de i tabell 4.1.3 utgjør lav (karakter 1 og 2), middels (karakter 3 og 4) og høy (karakter 5 og 6) karakter.

Tabell 4.1.3: Univariante analyser, karakterer i matematikk og norsk, lav/middels/høy

	Matematikk		Norsk	
	N	Prosent	N	Prosent
Lav	89	21,2	32	7,6
Middels	206	49,0	258	61,4
Høy	117	27,9	119	28,3
Totalt	412	98,1	409	97,4

Gjennom tabell 4.1.3 får man et nærmere innblikk i den deskriptive statistikken for elevers karakterer når de deles inn i lave, middels og høye karakterer. Resultatet viser at det er en liten andel elever som har valgt å ikke svare på variablene som omhandler karakterer, men at svarprosenten er høy (over 95%). For begge fag kan man se at flest elever har karakter 3 eller 4, mens den nest største gruppen elever har karakterene 5 eller 6. Tabellen viser imidlertid også at det er flere elever som har karakter 1-2 i matematikk enn i norsk.

I de kommende avsnittene vil univariate analyser som presenterer antall, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet for masteroppgavens sammensatte mål: konsentrasjon ($\alpha = .768$), indre motivasjon ($\alpha = .911$), innsats ($\alpha = .801$) og lærerstøtte ($\alpha = .885$) presenteres.

Tabell 4.1.4: Univariat analyse, konsentrasjon.

Antall, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet for konsentrasjon.

Sammensatt mål og indikatorer	N	Gj. snitt	St.avvik	Skjevhet
<i>Konsentrasjon</i>	420	16,08	4,65	-0,11
Jeg er rastløs, jeg kan ikke være lenge i ro (s)	420	3,70	1,56	-0,17
Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	420	2,10	0,90	1,13
Jeg er stadig urolig eller i bevegelse (s)	420	3,43	1,41	0,02
Jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg (s)	420	3,99	1,38	-0,41
Jeg fullfører oppgaver, jeg er god til å konsentrere meg	420	2,85	1,10	0,49

(s) indikatoren er snudd. Gjennomsnitt: 1= veldig enig, 2= ganske enig, 3= litt enig, 4= litt uenig, 5= ganske uenig, 6= helt uenig

I tabell 4.1.4 kan man se elevenes respons på indikatorene for det sammensatte målet for elevenes opplevelse av egen konsentrasjonsevne. Det sammensatte målet har et gjennomsnitt på 16,08, og elevene responderer i gjennomsnitt mellom 2,10 og 3,99 på indikatorene. Standardavviket viser at det er spredning i elevenes svar, og skjevheten sier noe om en positiv eller negativ hale av observasjoner for hver indikator (Field, 2018, s. 22-24). Det sammensatte målet for konsentrasjon har en svak negativ skjevhet (Johannessen et al., år, s. 291). Indikatoren "jeg gjør som regel det jeg får beskjed om" har både laveste gjennomsnitt og standardavvik. Dette indikerer at respondentenes svar avviker lite fra gjennomsnittet for denne indikatoren, og man ser at elevene gjennomsnittlig er ganske enige. Gjennomsnittet er høyest for indikatoren "jeg blir lett distraheret, jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg". Indikatorens verdier er snudd av hensyn til dens formulering, og dermed svarer den gjennomsnittlige eleven at hen er litt enig.

Tabell 4.1.5: Univariat analyse, indre motivasjon.

Antall, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet for indre motivasjon

Sammensatte mål og indikatorer	N	Gj. snitt	St.avvik	Skjevhet
<i>Indre motivasjon</i>	420	14,00	3,99	0,39
Jeg liker å holde på med skolearbeid	420	3,72	1,16	0,19
Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	420	3,50	1,11	0,35
Fagene vi har på skolen interesserer meg	420	3,37	1,06	0,41
Jeg har lyst til å arbeide med fagene	420	3,40	1,16	0,44

Gjennomsnitt: 1= veldig enig, 2= ganske enig, 3= litt enig, 4= litt uenig, 5= ganske uenig, 6= helt uenig

Tabell 4.1.5 viser at det sammensatte målet for respondentenes egen opplevelse av indre motivasjon består av fire indikatorer. Gjennomsnittet for indikatorene ligger mellom 3,37 og 3,72, noe som viser at den gjennomsnittlige elev responderte med å være litt enig til litt uenig i samtlige indikatorer. Samtlige indikatorer har standardavvik over 1 og en svak positiv skjevhet under 0,5.

Tabell 4.1.6: Univariat analyse, innsats.

Antall, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet for innsats

Sammensatte mål og indikatorer	N	Gj. snitt	St.avvik	Skjevhet
<i>Innsats</i>	420	13,10	3,20	0,71
Jeg jobber godt med oppgavene jeg får på skolen	420	2,54	1,05	1,03
Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver	420	2,60	1,27	0,91
Jeg slurver mye med skolearbeidet (s)	420	3,04	1,22	0,17
Jeg følger godt med i timene	420	2,49	1,04	0,94

(s) indikatoren er snudd. Gjennomsnitt: 1= veldig enig, 2= ganske enig, 3= litt enig, 4= litt uenig, 5= ganske uenig, 6= helt uenig

Gjennomsnittet for indikatorene som måler innsats ligger mellom 2,49 og 3,04, hvor indikatoren "jeg slurver mye med skolearbeid" skiller seg ut med høyest gjennomsnitt. Gjennomsnittet for indikatorene viser at de fleste elever responderer med å være ganske enig til litt enig i variabelen. Skjevheten for innsats er positiv, og for indikatorene ligger denne mellom 0,17-1,03. Indikatoren "jeg jobber så godt jeg kan med oppgavene jeg får på skolen" er den eneste indikatoren som har en skjevhet over +1, men man ser at flere indikatorer har en positiv skjevhet like oppunder 1. Dette tyder på at mange elever responderer lavt på disse indikatorene (Field, 2018, s. 22-24).

Tabell 4.1.7: Univariat analyse, lærerstøtte.

Antall, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet for lærerstøtte

Sammensatte mål og indikatorer	N	Gj. snitt	St.avvik	Skjevhet
<i>Lærerstøtte</i>	420	14,00	4,95	1,15
De fleste lærerne behandler meg rettferdig	420	2,17	1,06	1,27
Elevene i klassen kommer godt overens med de fleste lærerne på skolen	420	2,50	0,91	0,87
Lærerne på skolen er interessert i at elevene har det bra	420	2,13	1,01	1,31
Lærerne på skolen lytter til meg	420	2,40	1,06	1,01
Jeg får ekstra hjelp av lærerne om jeg har behov for det	420	2,35	1,04	0,89
Lærerne på skolen griper inn dersom elever blir mobbet	420	2,45	1,11	0,85

Gjennomsnitt: 1= veldig enig, 2= ganske enig, 3= litt enig, 4= litt uenig, 5= ganske uenig, 6= helt uenig

Det sammensatte målet for lærerstøtte består av seks indikatorer som får et gjennomsnitt med liten variasjon (2,13-2,50). Dette indikerer at utvalgets respondenter gjennomsnittlig er ganske enig i påstandene om at de opplever støtte fra lærerne sine. For lærerstøtte er det også liten variasjon i standardavviket som ligger mellom 0,91-1,11. Samtlige indikatorer har positiv skjevhet, og tre indikatorer har en skjevhet på over 1 (Johannessen et al., 2016, s. 289).

4.2 Variansanalyser for kjønn og trinn

I arbeidet med denne delen av resultatet ønsker vi å undersøke om det finnes forskjeller mellom elevenes respons på konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte, ut fra hvilket kjønn de har og hvilket trinn de går på. På bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig å gjennomføre variansanalyser. Dette for å kunne studere eventuelle forskjeller mellom ulike kjønn og trinn når det gjelder respondentenes selvrapporterte konsentrasjonsevne, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Gjennom variansanalyser ble sammensatte mål og bakgrunnsvariabler testet ved to enveis ANOVA-tester og Post-hoc-tester gjennomført i SPSS. Analysen ble foretatt ved å studere datamaterialet fra de sammensatte målene og undersøke hvordan ulike grupper responderte på de ulike variablene. Tabell 4.2.1 er utarbeidet for å få oversikt over p-verdiene fra ANOVA-testene og presenterer signifikansnivåene for studiens sammensatte mål for kjønn og trinn. For å kunne si at forskjellene er signifikante krever dette et signifikansnivå på 0,05 eller lavere (Field, 2018, s. 246-251).

Tabell 4.2.1: ANOVA for sammensatte mål (kjønn og trinn)

Sammensatte mål	F / sig.	
	Kjønn	Trinn
Konsentrasjon	F(2,417) = 3,754* p = .024	F(2,417) = 2,519 p = .082
Indre motivasjon	F(2,417) = 9,034** p = <.001	F(2,417) = 3,093* p = .046
Innsats	F(2,417) = 4,795** p = .009	F(2,417) = 5,137** p = .006
Lærer støtte	F(2,417) = 3,204* p = 0.42	F(2,417) = 3,870* p = .022

**Signifikant ved p-verdi < 0.01, *Signifikant ved p-verdi < 0.05

Tabell 4.2.1 viser at signifikansnivået er lavere enn 0,05 for samtlige sammensatte mål når det gjelder kjønn. Tabellen viser at innsats og indre motivasjon har et signifikansnivå under 0,01. På bakgrunn av dette kan man si at det finnes signifikante forskjeller mellom gutter, jenter og annet-gruppen for studiens sammensatte mål (Thrane, 2018, s. 125-129). Forskjellene ser imidlertid ut til å være størst for indre motivasjon og innsats. Når det gjelder trinn ser man signifikante forskjeller mellom trinnene for indre motivasjon, innsats og lærer støtte. Tabellen viser også at det ikke finnes signifikante forskjeller mellom trinnene når det gjelder konsentrasjon (.082). Signifikansnivået er likevel såpass lavt at man kan si at det finnes forskjeller mellom trinnene også for dette sammensatte målet, selv om forskjellene ikke kan regnes som signifikante.

Resultatene fra tabell 4.2.1 ga informasjon om elevers respons på konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærer støtte ut fra kjønn og trinn. På bakgrunn av dette resultatet ble det nødvendig å se nærmere på hvilke grupper det finnes signifikante forskjeller mellom når det gjelder kjønn og trinn. Med utgangspunkt i dette ble det foretatt to Post-hoc-tester (Scheffe). Disse testene presenteres i tabeller som viser eventuelle forskjeller mellom grupper for de to variablene. Nedenfor vil resultatene fra Post-hoc-testen for sammensatte mål og kjønn presenteres i tabell 4.2.2. Videre vil en Post-hoc-test for sammensatte mål og trinn legges fram i tabell 4.2.3. Samtlige tabeller vil etterfølges av en forklaring av analysens mest relevante funn.

Tabell 4.2.2: Post-hoc (Scheffe), sammensatte mål og kjønn

Kjønn			Konsentrasjon	Indre motivasjon	Innsats	Lærer støtte
Gutt	Annet	Sig.	.032	.077	.018	.064
		Forskj. Gj.snitt	-4,15*	-3,06	-3,99*	-3,94
Jente	Gutt	Sig.	.936	.215	.027	.840
		Forskj. Gj.snitt	-0,16	-0,68	-1,10*	-0,29
Annet	Jente	Sig.	.024	.022	.001	.043
		Forskj. Gj.snitt	4,31*	3,74*	5,10**	4,23*

**Signifikant ved p-verdi < 0.01, *Signifikant ved p-verdi < 0.05

Tabell 4.2.2 viser en oversikt over signifikansnivå mellom gruppene gutt og annet, jente og annet, og jente og gutt. Tabellen viser at det finnes signifikante forskjeller mellom gruppene jente og annet for samtlige sammensatte mål, og at jenter opplever å være mer konsentrerte og motiverte, i tillegg til opplevd høyere innsats og bedre støtte fra lærere enn gruppen annet. Mellom gruppene gutter og annet ser man signifikante forskjeller for målene på konsentrasjon og innsats hvor guttene skårer høyest. Det er også forskjeller mellom gutter og gruppen annet når det gjelder indre motivasjon og lærerstøtte, og mye tyder på at gutter opplever å være mer konsentrerte, motiverte, at de har høyere innsats og bedre lærerstøtte. Likevel viser signifikansnivået at forskjellene mellom gruppene gutter og annet er > 0,05 for indre motivasjon og lærerstøtte, og forskjellene kan dermed ikke regnes som signifikante for disse målene. Når det gjelder gutter og jenter finner man kun signifikante forskjeller for det sammensatte målet selvopplevd innsats, hvor jentene antyder å ha høyere innsats enn guttene.

Tabell 4.2.3: Post-hoc (Scheffe), sammensatte mål og trinn.

Trinn			Konsentrasjon	Indre motivasjon	Innsats	Lærer støtte
8.	9.	Sig.	.129	.046	.015	.030
		Forskj. Gj.snitt	-1,21	-1,27*	-1,56*	-1,68*
9.	10.	Sig.	.845	.280	.679	.547
		Forskj. Gj.snitt	0,37	0,67	0,49	0,74
10.	8.	Sig.	.268	.663	.075	.230
		Forskj. Gj.snitt	0,84	0,40	1,06	0,94

*Signifikant ved p-verdi < 0.05

For å se nærmere på hvilke trinn det finnes forskjeller mellom for studiens sammensatte mål har vi utarbeidet tabell 4.2.3. Tabellen viser at det finnes signifikante forskjeller

mellom 8. og 9.trinn når det gjelder deres respons på indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Elever på 8.trinn ser ut til å rapportere om høyere motivasjon, innsats og bedre lærerstøtte enn elever på 9.trinn. Videre er det også forskjeller mellom 8. og 10.trinn når det gjelder innsats. Selv om forskjellene ikke er store nok til å regnes som signifikante, kan man se en tendens til at elever på 8.trinn har høyere innsats enn elever på 10.trinn. På bakgrunn av dette resultatet kan man si at det finnes forskjeller mellom elever på ungdomstrinnet når det gjelder indre motivasjon, innsats og lærerstøtte.

4.3 Variansanalyse for karakterer

I denne delen av resultatkapittelet vil resultater fra enveis ANOVA-tester av studiens sammensatte mål og karakterer i matematikk og norsk presenteres. Dette vil bidra til å kunne se nærmere på forskjeller mellom respondentenes egen opplevelse av konsentrasjonsevne, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte ut fra hvilke karakterer elevene har i matematikk og norsk. I denne sammenheng har vi valgt å dele karakterene inn i tre grupper. Karakter 1-2 (lav), karakter 3-4 (middels) og karakter 5-6 (høy). Denne inndelingen bidro til en mer hensiktsmessig gjennomføring av ANOVA og Post-hoc-tester videre i analysen. I arbeidet med variansanalysen av de sammensatte målene og karakterer i matematikk og norsk ønsker vi å undersøke følgende: Finnes det forskjeller mellom elever som oppnår lave, middels og høye karakterer i matematikk og norsk når det gjelder deres opplevelse av konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?

Tabell 4.3.1: ANOVA for sammensatte mål og karakterer (matematikk og norsk).

Sammensatte mål	F / sig.	
	Matematikk	Norsk
Konsentrasjon	F(2,409) = 28,151** p = <.001	F(2,406) = 23,647** p = <.001
Indre motivasjon	F(2,409) = 16,444** p = <.001	F(2,406) = 9,937** p = <.001
Innsats	F(2,409) = 39,176** p = <.001	F(2,406) = 39,452** p = <.001
Lærerstøtte	F(2,409) = 1,093 p = .336	F(2,406) = 1,365 p = .257

**Signifikant ved p-verdi < 0.01

Tabell 4.3.1 viser at signifikansnivået for konsentrasjon, indre motivasjon og innsats med utgangspunkt i karakterer ligger under 5%-nivået, og på bakgrunn av dette kan man si at det finnes signifikante forskjeller mellom elever som rapporterte om lave, middels og høye karakterer i matematikk og norsk innenfor disse tre sammensatte målene. Tabellen viser også at det ikke finnes signifikante forskjeller mellom elever som oppnådde lave, middels og høye karakterer når det gjelder lærerstøtte.

Nå som vi har sett at det finnes signifikante forskjeller mellom karakterer for flere sammensatte mål, vil det være hensiktsmessig å kunne si noe om hvilke grupper (karakterer) som skiller seg fra hverandre. For å gjøre dette har vi som i kapittel 4.2 analysert datamaterialet videre gjennom to Post-hoc-tester (Scheffe). Resultatet fra Post-hoc-testene vil bli presentert nedenfor, hvor vi først tar for oss forskjeller i respons blant elever med ulike karakterer i matematikk (tabell 4.3.2), før vi ser nærmere på forskjeller i respons blant elever med ulike karakterer i norsk (tabell 4.3.3)

Tabell 4.3.2: Post-hoc (Scheffe), sammensatte mål og karakter i matematikk.

Karakter			Konsentrasjon	Indre motivasjon	Innsats	Lærer støtte
Lav	Middels	Sig.	.016	.006	<.001	.339
		Forskj. Gj.snitt	1,60*	1,56**	2,31**	0,92
Middels	Høy	Sig.	<.001	.003	<.001	.933
		Forskj. Gj.snitt	2,83**	1,52**	2,41**	-0,21
Høy	Lav	Sig.	<.001	<.001	<.001	.594
		Forskj. Gj.snitt	-4,43**	-3,09**	-4,72**	-0,71

**Signifikant ved p-verdi < 0.01, *Signifikant ved p-verdi < 0.05

Tabell 4.3.2 viser at det finnes signifikante forskjeller mellom elever som oppnådde samtlige karakterer når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon og innsats. Når man studerer forskjellene i gjennomsnitt ser man et mønster på at jo høyere karakterer respondentene har, desto høyere konsentrasjon, indre motivasjon og innsats rapporterer de om. Elever med lave karakterer opplever også lavere konsentrasjon, indre motivasjon og innsats enn elever med middels karakterer, mens elever med middels karakterer skårer lavere for de nevnte sammensatte målene. Elever med høye karakterer ser også ut til å oppleve bedre konsentrasjon, indre motivasjon og innsats enn elever med lave karakterer. Man ser også at ingen av karakterene skiller seg signifikant fra hverandre for lærer støtte.

Tabell 4.3.3: Post-hoc (Scheffe) for sammensatte mål og karakter i norsk.

Karakter			Konsentrasjon	Indre motivasjon	Innsats	Lærer støtte
Lav	Middels	Sig.	.014	.004	<.001	.264
		Forskj. Gj.snitt	2,43*	2,42**	3,82**	1,51
Middels	Høy	Sig.	<.001	.072	<.001	.864
		Forskj. Gj.snitt	2,72**	0,99	2,50**	-0,29
Høy	Lav	Sig.	<.001	<.001	<.001	.466
		Forskj. Gj.snitt	-5,15**	-3,41**	-6,32**	-1,22

**Signifikant ved p-verdi < 0.01, *Signifikant ved p-verdi < 0.05

Tabell 4.3.3 gir en oversikt over hvilke grupper man ser signifikante forskjeller mellom når det gjelder karakterer i norsk. I likhet med tabell 4.3.2 ser man også her at ingen av karakterene skiller seg fra hverandre når det gjelder det sammensatte målet for opplevd lærerstøtte. Når det gjelder karakter i norsk er ikke forskjellene mellom elever med middels og høye karakterer signifikante for det sammensatte målet på indre motivasjon. Man ser likevel at det finnes signifikante forskjeller mellom lave og middels karakterer for konsentrasjon, indre motivasjon og innsats. Elever med lave karakterer i norsk ser ut til å oppleve å være mindre konsentrerte, motiverte og ha lavere innsats enn elever med middels karakterer. Det er også forskjeller på 5%-nivået mellom elever med høye og lave karakterer for konsentrasjon, indre motivasjon og innsats. Elever med høye karakterer i norsk rapporterer dermed om høyere konsentrasjon, indre motivasjon og innsats enn elever med lave karakterer i samme fag. I tillegg til dette viser tabellen signifikante forskjeller hvor elever med middels karakterer opplever å være mindre konsentrerte og ha lavere innsats enn elever som har høye karakterer.

4.4 Bivariat korrelasjonsanalyse for sammensatte mål

For å kunne si noe om sammenhenger mellom studiens fire sammensatte mål har vi i denne delen av resultatet valgt å analysere datamaterialet ved å bruke korrelasjon. Korrelasjon sier noe om hvordan to eller flere variabler samvarierer (Johannessen et al., 2016, s. 300). I de kommende avsnittene ser vi nærmere på resultatene fra en bivariat korrelasjonsanalyse for respondentenes selvopplevde konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Pearsons r er brukt som korrelasjonsmål.

Korrelasjonsanalysen for studiens sammensatte mål presenteres i tabell 4.4.1 ved en korrelasjonsmatrise. Dette bidrar som nevnt til et innblikk i sammenhenger mellom studiens sammensatte mål. I tabellen kan man se en positiv korrelasjon mellom samtlige sammensatte mål, og signifikansnivå for alle mål har p-verdi < 0.01. Nedenfor tabellen presenteres matrisens mest vesentlige funn.

Tabell 4.4.1: Bivariat korrelasjonsanalyse, sammensatte mål. N(420).

Sammensatte mål		1	2	3	4
1 Konsentrasjon	Korrelasjon	1	.45**	.61**	.23**
	Sig.	-	.00	.00	.00
2 Indre motivasjon	Korrelasjon		1	.63**	.32**
	Sig.		-	.00	.00
3 Innsats	Korrelasjon			1	.30**
	Sig.			-	.00
4 Lærerstøtte	Korrelasjon				1
	Sig.				-

Pearsons korrelasjon. Tohalet test. **Signifikant ved p-verdi < 0.01

Korrelasjonsmatrisen viser svak positiv korrelasjon mellom lærerstøtte og samtlige andre mål ($r = .23 - .32$). Videre finner man moderat korrelasjon mellom konsentrasjon og

indre motivasjon ($r = .45$), konsentrasjon og innsats ($r = .61$) og indre motivasjon og innsats ($r = .63$). Dette gir uttrykk for en positiv sammenheng mellom disse målene, noe som betyr at elever som oppnår høy skår for konsentrasjon også oppnår høy skår for indre motivasjon og innsats, og at elever som oppnår høy skår på indre motivasjon også oppnår høy skår på innsats (Johannessen et al., 2016, s. 301). Tabell 4.4.1 viser også at det ikke finnes høy korrelasjon $> 0,7$ for noen av de sammensatte målene (Johannessen et al., 2016, s. 304). Likevel ser man ved å studere signifikansnivået at det er signifikante korrelasjoner (< 0.01) mellom samtlige variabler.

4.5 Oppsummering av resultater

Den deskriptive statistikken viser hvordan studiens resultater fordeler seg. Den ser nærmere på frekvens, sentral- og spredningsmål, samt skjevhet. Når det gjelder kjønn ser man at det er omtrent like mange gutter som jenter som deltok i studien. Gruppen med elever som identifiserer seg som noe annet enn jente eller gutt skiller seg ut med kun 9 respondenter. Når det gjelder trinn ser man at 46,6% av elevene som deltok i studien gikk på 8.trinn, mens kun 21% gikk på 9.trinn. 31% av studiens utvalg gikk i 10.trinn. Når det gjelder karakterer i norsk og matematikk har et fåtall av studiens utvalg oppnådd karakter 1, mens de aller fleste oppnådde karakter 4. Dette gjenspeiles i at flest respondenter oppnår middels karakterer (3-4). De univariate analysene av elevers selvopplevde konsentrasjonsevne, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte viser gjennomsnittsverdier, standardavvik og skjevhet for indikatorene som inngår i de ulike sammensatte målene.

Resultatene fra ANOVA-testen for kjønn viser signifikante forskjeller mellom kjønn for samtlige sammensatte mål. Post-hoc-testen viser at det finnes signifikante forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder innsats, hvor jenter rapporterer om høyere innsats enn gutter. For konsentrasjon, indre motivasjon og lærerstøtte ser man ingen forskjeller mellom gutter og jenters respons. Post-hoc-testen viser også at forskjellene mellom jenter og gruppen annet er signifikante, hvor jentene skårer lavest på samtlige sammensatte mål og dermed rapporterer om bedre konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Til slutt ser man også signifikante forskjeller som viser at gutter rapporterer å være mer konsentrerte og yte høyere innsats enn gruppen annet. Studien finner ingen forskjeller mellom gutter og gruppen annet når det gjelder indre motivasjon og lærerstøtte.

Gjennom ANOVA-testen for trinn ser man signifikante forskjeller mellom trinnene for elevenes opplevde indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Når det gjelder selvrapportert konsentrasjonsevne finnes det ingen signifikante forskjeller mellom trinnene. Post-hoc-testen viser signifikante forskjeller mellom 8. og 9. trinn for de sammensatte målene indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Elever på 8. trinn rapporterer om høyere motivasjon, innsats og større grad av lærerstøtte enn elever på 9. trinn. Man ser også forskjeller mellom 8. og 10. trinn for målet på innsats, men uten at disse forskjellene kan regnes som signifikante. Studien finner imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom 8. og 10. trinn eller mellom 9. og 10. trinn.

Resultatene fra ANOVA- og Post-hoc-testen for karakterer viser at det finnes signifikante forskjeller mellom elever som oppnådde ulike karakterer både i matematikk og norsk når

det gjelder deres respons på konsentrasjon, indre motivasjon og innsats. Studien finner ingen forskjeller mellom elever med ulike karakterer i de to fagene når det gjelder elevenes opplevelse av lærerstøtte. Når man ser nærmere på elevenes matematikkarakter ser man signifikante forskjeller mellom alle karakterer når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon og innsats. For elevenes norskkarakter ser man signifikante forskjeller mellom samtlige karakterer for konsentrasjon og innsats, men for indre motivasjon ser man kun forskjeller mellom elever som oppnår lave og middels karakterer, og elever som oppnår høye og lave karakterer. Studien finner ingen forskjeller mellom elever som oppnår høye og middels karakterer i norsk for det sammensatte målet indre motivasjon.

Resultatene fra de bivariate korrelasjonsanalysene viser at det finnes positiv korrelasjon mellom studiens fire sammensatte mål og at signifikansnivåene mellom samtlige sammensatte mål er under 0.01. Den sterkeste korrelasjonen finner man mellom elevenes selvopplevde konsentrasjonsevne og innsats, og mellom indre motivasjon og innsats. Lavest korrelasjon finner man mellom lærerstøtte og de tre andre sammensatte målene.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil studiens resultater drøftes opp mot tidligere presentert teori og empiri for å kunne belyse temaer og perspektiver knyttet til studiens problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilke sammenhenger er det mellom ungdomsskoleelevers selvopplevde konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?

Utgangspunktet for drøftingskapittelet ligger i studiens to forskningsspørsmål:

1. *Hvilke forskjeller er det for ulike bakgrunnsvariabler når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?*
2. *I hvilken grad er det sammenheng mellom konsentrasjon og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?*

5.1 Hvilke forskjeller er det for ulike bakgrunnsvariabler når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?

Denne delen av kapittelet tar for seg masteroppgavens første forskningsspørsmål, og vi ser nærmere på hvilke forskjeller som finnes mellom bestemte grupper i ulike bakgrunnsvariabler når det gjelder deres respons på studiens sammensatte mål. Resultatene fra ANOVA-tester vil i denne delen drøftes ved hjelp av tidligere presentert teori. Vi starter med å drøfte forskjeller i svarrespons på de sammensatte målene mellom gutter, jenter og gruppen annet. Videre diskuteres forskjeller mellom ungdomsskolens tre trinn når det gjelder egen rapportering om konsentrasjonsevne, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Avslutningsvis drøftes forskjeller i respons mellom elever som oppnår ulike karakterer i fagene matematikk og norsk.

5.1.1 Kjønn

Studios resultater viser at det ikke finnes noen signifikant forskjell mellom gutter og jenters respons når det gjelder konsentrasjonsevne, indre motivasjon og lærerstøtte (tabell 4.2.2). Dette resultatet var uventet, da gutter oftere ser ut til å streve med overgangen fra en aktiv barnehage til en passiv og stillesittende skolehverdag enn jenter (NOU 2019:3, s. 17). Dette kan tolkes til at gutter oftere blir mer rastløse enn jenter, og dermed mer ukonsentrerte. Dette kan bekreftes ved tidligere forskning som har vist at gutter har økt forekomst av eksternaliserende atferdsvansker og ADHD enn jenter (Jakobsen, 2020). Sørli og Nordahl (1998, sitert i Nordahl et al., 2005, s. 36-38) nevner ikke direkte at lærings- og undervisningshemmende atferd kan knyttes til utfordringer med konsentrasjon eller oppmerksomhet. Likevel er det lett å tolke det dit, særlig med tanke på det Ogden (2009, s. 14) beskriver som atferdsproblemer. Når man vet at utfordringer knyttet til oppmerksomhet, konsentrasjon og impulsivitet er deler av diagnosekriteriene hos elever med ADHD (Rønhovde, 2018, s. 42), ga det grunn til å anta at det ville være forskjeller mellom gutter og jenter når det gjaldt konsentrasjon.

Forskning har vist at gutter født sent på året presterer dårligere enn jenter født tidlig på året (Gabrielsen & Hovig, 2017, s. 32-49). Med dette som utgangspunkt ga det grunn til å tro at gutter kanskje hadde et større behov for lærerstøtte enn det jenter hadde. Kanskje er støtten gutter får av lærerne større enn hva jentene får, men guttene selv opplever ikke at de får noe større støtte enn jentene. Tidligere studier viser også at

gutter i større grad påvirkes negativt av både måten undervisningen er lagt opp på og hvordan relasjonen mellom elev og lærere er (Amundsen, 2019). Kanskje kan dette forklares ved at gutter heller påvirkes av en dårlig lærer-elev-relasjon, men at en slik relasjon ikke nødvendigvis forekommer oftere blant gutter enn blant jenter. Gutter viser også oftere eksternaliserende atferd (Jakobsen, 2020), og på bakgrunn av dette opplever gutter kanskje mer negativ oppmerksomhet rundt egen atferd enn hva jenter gjør. Likevel har vi ikke funn som tyder på at dette påvirker guttenes opplevelse av støtte fra sine lærere i denne studien.

Synkende motivasjon hos elever har blitt en av de største utfordringene skolene står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, Wigfield & Cambria, 2010, og Wigfield & Wagner, 2005, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015). I skolesammenheng er motivasjon avgjørende for læring, altså for hva, hvor godt og hvordan vi lærer (Locke & Latham, 2002, s. 705-706). Resultatet i denne studien viser at det ikke er noen forskjeller i opplevd motivasjon mellom jenter og gutter. På den ene siden utfordres dette resultatet av forskning som viser at jenter presterer bedre enn gutter i nesten alle fag (Jakobsen, 2020) og at det er en positiv sammenheng mellom motivasjon og skoleprestasjoner (Hattie, 2009, s. 47-49). Med bakgrunn i dette ville det vært relevant å tro at jenter har høyere motivasjon enn gutter. På den andre siden kan resultatet kanskje tyde på at lærerne jobber godt med å skape gode og støttende relasjoner, et godt klassemiljø og en følelse av godkjennelse hos alle sine elever, gutter som jenter, da dette også er faktorer som har vist seg å påvirke elevers indre motivasjon (Furrer & Skinner, 2003, s. 148-150; Lunde & Lindbäck, 2020, s. 301-302). Dette blir likevel bare en spekulasjon på hvorfor resultatet ikke viser noen forskjeller blant gutter og jenter på dette området.

Det finnes nok flere årsaker til at studiens resultat ikke viser forskjeller mellom gutter og jenter for tre av fire sammensatte mål. Det er grunn til å tro at resultatet kunne sett annerledes ut dersom utvalget hadde blitt trukket ved et sannsynlighetsutvalg og at respondentene dermed hadde vært tilfeldig valgt (Johannessen et al., 2016, s. 242). Utvalget består av både store og små skoler og alle er lokalisert innenfor samme fylke. Kanskje ville forskjellene mellom kjønnene vært tydeligere dersom det hadde vært større spredning i utvalget rent geografisk? Kanskje kan kjønnsforskjellene være små i enkelte deler av landet, mens de er tydeligere i andre deler av landet? I innledningen til spørreundersøkelsen står det blant annet at "Det finnes ingen riktige eller gale svar i dette spørreskjemaet" og "Spørreundersøkelsen er anonym og det vil ikke være mulig å vite hvem som har svart hva". Sannsynligheten for at flere av elevene unnlot å lese undersøkelsens innledning og at de gikk direkte til undersøkelsen kan antas å være stor. På grunn av dette kan det tenkes at flere elever ikke fikk med seg viktige opplysninger. Elevene kan da ha svart på undersøkelsen med en tanke om at elevenes svar var synlige for andre og på grunn av dette ikke respondert helt ærlig på undersøkelsens spørsmål. Undersøkelsen var også frivillig, noe som gjorde at enkelte elever i klasser vi gjennomførte undersøkelsen i, valgte å ikke gjennomføre undersøkelsen. De fleste av disse elevene var gutter. Kanskje kan lav konsentrasjon, indre motivasjon, innsats eller lærerstøtte ha vært noen av årsakene til at disse elevene valgte å ikke delta. Det er grunn til å tro at resultatet kunne sett annerledes ut dersom også disse elevene hadde deltatt i studien.

Vi finner imidlertid et område med signifikante forskjeller mellom jenter og gutter. Jenter rapporterer om høyere innsats i skolearbeid enn det gutter gjør (tabell 4.2.2). Ut fra tidligere forskning på området gir resultatene på den ene siden grunn til å tro at innsats

er en faktor som kan påvirkes av struktur, system og ambisjoner, noe jenter ser ut til å skåre betraktelig høyere på enn gutter. Tidligere forskning har også vist at disse faktorene er avgjørende for å oppnå gode skoleprestasjoner, og som vi tidligere har sett får gutter dårligere karakterer enn jenter i omtrent alle fag (Jakobsen, 2020). Dette gir rom for tolkning når det gjelder hvorvidt disse trekkene kan knyttes til elevers innsats. Skaalvik og Skaalvik (2011) sin definisjon av innsats handler om at elevene gjør sitt beste, at de legger ned mye arbeid dersom de møter utfordrende arbeidsoppgaver og at de arbeider godt med leksene sine (s. 11-12). Dersom man tar utgangspunkt i denne definisjonen ser den ut til å passe godt med Jakobsens (2020) tidligere nevnte påstand om viktigheten av struktur, system og ambisjoner, samt forskjellen når det gjelder gutter og jenter på disse områdene. På den andre siden kan man også spekulere i om dette resultatet kan knyttes til at gutter har økt behov for beskyttelse av eget selvvverd enn det jenter har. Dersom elever yter høy innsats, men mislykkes i forsøket, påpeker Covington (1984) at svært mange vil få økt bevissthet rundt egne lave evner. Dette er med på å forsterke skyldfølelse og ydmykelse for elever som mislykkes, og det kan tenkes at risikoen og det individuelle tapet man opplever ved å mislykkes bidrar til lavere innsats hos mange elever (Covington & Omelich, 1979, sitert i Covington, 1984, s. 10). Ved å yte lav innsats beholder man fortsatt tanken om egne evner, og unngår at innsatsen blir en trussel for eget selvvverd (Covington, 1984, s. 11). Det er likevel viktig å presisere at det ikke er beviselig at gutter oftere ønsker å beskytte eget selvvverd, og at de derfor yter lavere innsats enn jenter. Et annet synspunkt det er relevant å trekke frem er at det er elevene selv som rapporterer om egen innsats. Det kan tenkes at gutter rapporterer om lavere innsats enn det de faktisk legger ned, noe som igjen kan knyttes til beskyttelse av eget selvvverd. På samme måte finnes det muligheter for at jenter rapporterer om høyere innsats enn det de egentlig har. Dette vil kun være spekulasjoner, og vil ikke studeres nærmere i denne studien. Likevel er det nok flere ulike faktorer som spiller inn når det gjelder innsats for de to kjønnene. Kanskje kan den stillesittende skolehverdagen, som har vist seg å i større grad påvirke gutter enn jenter (NOU 2019:3, s. 17), oppleves svært utfordrende og dermed påvirke dem til å yte lavere innsats?

Til slutt ser man at gruppen elever som identifiserer seg som noe annet enn gutt og jente skiller seg ut. Denne gruppen har lavere gjennomsnitt enn jenter for samtlige sammensatte mål, og lavere gjennomsnitt enn gutter for konsentrasjon og innsats. Man ser med andre ord at jenter rapporterer om høyere konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og bedre lærerstøtte enn annet-gruppen. I tillegg ser man signifikante forskjeller mellom gruppene annet og gutter, hvor gutter rapporterer om bedre konsentrasjon og innsats enn annet-gruppen. For de sammensatte målene indre motivasjon og lærerstøtte kan man også si at man ser forskjeller blant gutter og gruppen annet, men forskjellene er ikke under signifikansnivået på 5 prosent, og man kan derfor ikke kalle dem signifikante (tabell 4.2.2). Den deskriptive statistikken viser imidlertid at gruppen som ikke definerer seg som hverken jente eller gutt, kun består av 9 respondenter (tabell 4.1.1). ANOVA-tester fungerer imidlertid også dårligere når gruppene man undersøker har ulik størrelse (Field, 2018, s. 534-537). Det er dermed tenkelig at en så liten gruppe ikke vil være representativ når den skiller seg ut i antall respondenter på denne måten. Likevel finnes det også en mulighet for at elever som identifiserer seg som noe annet enn gutt eller jente faktisk opplever å ha lavere konsentrasjonsevne, motivasjon, innsats og at de opplever mindre støtte fra lærere enn det jenter gjør. I tillegg kan det også tenkes at gruppen har lavere konsentrasjon og innsats enn guttene. Kanskje kan det tenkes at det å føle seg "utenfor normen" kan påvirke en person i stor grad, og at disse

elevene derfor ikke har fokus på skolearbeid og andre områder som omhandler skole (Strand, 2022, s. 16). Selv om det er ulike grunner som peker mot at gruppen annet ikke er representativ for den delen av utvalget som identifiserer seg som noe annet enn gutt eller jente, må funnene i denne studien likevel tas på alvor og vurderes ut fra det de viser. En annen mulighet er at de elevene som har svart at de identifiserer seg som noe annet enn jente eller gutt, kanskje i utgangspunktet ikke gjør det og har haket av denne kategorien for å være useriøse. Dette var ikke noe vi hadde anledning til å kontrollere ved gjennomføringen av studien.

5.1.2 Trinn

Som vi har sett i studiens resultat finner vi ingen signifikante forskjeller mellom elever på 8. og 10.trinn eller mellom elever på 9. og 10.trinn for noen av de sammensatte målene (tabell 4.2.3). Likevel ser man antydning til forskjeller blant elever på 8. og 10. trinn når det gjelder innsats ($\text{sig} = .075$), men forskjellene er ikke store nok eller under 5 prosentnivået, og kan derfor ikke kalles signifikante. Funnene var svært uventede, da tidligere forskning har vist at både indre motivasjon (Oppegård, 2011) og opplevelse av lærerstøtte (Marchand & Skinner, 2007) synker etter hvert som elever blir eldre. Som vi senere vil komme inn på ser man forskjeller mellom 8. og 9.trinn for de fleste sammensatte mål, hvor 8. trinnselever har vist seg å rapportere om høyere motivasjon, innsats og bedre lærerstøtte. Dette gir grunn til å tro at det skjer noe med elevene når de går fra 9. til 10. trinn. Kanskje opplever de en økning i indre motivasjon, innsats og lærerstøtte igjen, da man i tabell 4.2.3 ser at elever på 10. trinn rapporterer om høyere konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte enn elever på 9.trinn. Man kan tenke seg til flere grunner til dette. Kanskje kan målet om å oppnå gode karakterer øke i 10. trinn, noe som kan komme av økt engasjement og motivasjon tilknyttet en nærstående overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Kanskje kan dette bidra til økt motivasjon og innsats blant 10. trinnselever som ser på videregående skole som viktig eller som et nytt kapittel i livet. Kanskje kan også gode karakterer ved utgangen av 10. trinn bidra til en økning i motivasjon og innsats. Hvorfor elevene kan tenkes å ha en økning når det gjelder lærerstøtte når de går over fra 9. til 10. trinn er imidlertid et spørsmål det er verdt å stille seg i denne sammenhengen. Dersom gode karakterer og overgangen til videregående skole er med på å øke motivasjon og innsats blant elevene kan det tenkes at de i denne perioden søker mer støtte hos lærerne enn tidligere for å ha mulighet til å oppnå sine mål. Et annet synspunkt kan kanskje være at noen elever opplever det som vanskelig og utfordrende å skulle bytte skole og utdanning og møte nye lærer på nytt, etter å ha vært gjennom den samme overgangen fra 7. til 8. trinn (Coffey, 2013, sitert i Strand, 2022, s. 16). Elever på 10.trinn blir derfor mer oppmerksomme på at de snart ikke har de trygge og kjente voksne personene rundt seg lengre, og at dette kan oppleves som utfordrende. Lærerne på sin side vil forhåpentligvis oppdage de elevene som har det litt vanskelig og gi disse ekstra emosjonell støtte (Lund, 2017, s. 119-120). Dette kan derfor kanskje være en forklaring på hvorfor resultatet viser at lærerstøtte har en økning når elevene går fra 9. til 10.trinn.

Et område man imidlertid ser signifikante forskjeller er mellom 8. og 9.trinn. For de to laveste trinnene på ungdomsskolen rapporterer elever på 8.trinn om høyere motivasjon og innsats enn elever på 9.trinn (tabell 4.2.3). På en måte var dette et forventet resultat da dette stemmer godt overens med pedagogisk forskning som viser at motivasjon avtar med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, Wigfield & Cambria, 2010, og Wigfield &

Wagner, 2005, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11). Oppegård (2011) fremhever sosial sammenligning som en sentral årsak til hvorfor elevers indre motivasjon synker med alder. Med bakgrunn i dette kan man anta at sammenligning med signifikante andre blir viktigere for elevene enn å prestere godt på grunn av indre motivasjon. Siden de fleste elever bytter skole i overgang fra barne- til ungdomsskole (Strand, 2019, sitert i Strand, 2022, s. 16), kan det tenkes at elevene føler de får en ny start og på denne måten går inn i ungdomsskolen med ny giv, motivasjon og lyst. Elevene kan da vise høyere motivasjon i form av økt utholdenhet og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11-16), mens de utover ungdomsskolen blir mer oppmerksom på sosial sammenligning og karakterer (Guskey, 2019, s. 3-4) og på den måten kanskje tvile på egne evner og redusere innsatsen (Covington & Omelich, 1979, sitert i Covington, 1984, s. 10; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11-16).

Tabell 4.2.3 viser også at elever på 8.trinn opplever også å ha bedre lærerstøtte enn elever på 9.trinn. Dette resultatet støttes av teori som på den ene siden påpeker at elevenes opplevde støtte fra lærere synker med alderen (Marchand & Skinner, 2007). Coffey (2013, sitert i Strand 2022) og Strand (2019, sitert i Strand, 2022) påpeker at det finnes flere årsaker til dette. Overgangen fra barne- til ungdomsskole kan oppleves som utfordrende, da dette ofte innebærer et nytt skolemiljø, nye lærere og endringer i klassestørrelse (s. 16). I den overordnede delen av læreplanen, kapittel 2: prinsipper for læring, utvikling og danning står det at elever skal "lære å lære" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal lære seg å lære og dette krever at lærere følger elevene tett og støtten som gis er tilpasset alder og nivå. Jo eldre elevene blir, jo mer forventer kanskje lærerne at elevene selv tar ansvar for egen læring og på denne måten oppleves lærerstøtten større i 8.trinn kontra hva den gjør på 9.trinn. I ungdomstiden går man også gjennom store endringer både hormonelt og personlig, da søken etter å finne seg selv vil stå sentralt (Chambers & Coffey, 2019, sitert i Strand, 2022, s. 16). Med bakgrunn i dette kan man anta at elever blir mer opptatt av medelever enn av voksne etter hvert som de blir eldre. På den andre siden viser imidlertid forskning at behovet for lærerstøtte øker med alderen (Eccles & Wigfield, 2002, sitert i Federici & Skaalvik, 2013, s. 60), noe som gir innblikk i noe interessant. Dersom elevers følelse av lærerstøtte er synkende med alderen, samtidig som behovet øker, kan dette bety at lærere i enda større grad bør vektlegge områder som virker positivt og støttende for elevene. Det å være omsorgsfull handler i aller høyeste grad om å vise at man bryr seg om noen, og at de har betydning for omsorgspersonen (Noddings, 2001, s. 99), og kanskje er dette ekstra viktig etter hvert som elevene blir eldre. Med et fokus på utvikling og vekst, men med en støttende og omsorgsfull base kan man vise stor grad av omsorg for elevene og likevel bevare lærerens profesjonalitet i arbeidet (Noddings, 2001, s. 101). Ut fra disse funnene kan man tørre å påstå at lærerens rolle som omsorgsperson kanskje burde bli enda tydeligere overfor elevene etter hvert som de blir eldre.

En årsak til at vi ikke ser forskjeller mellom 8. og 9. trinn når det gjelder konsentrasjon kan kanskje være at elevene selv har en oppfatning av at det er 10. trinn med eksamen og slutt karakterer som er viktigst for deres framtid (Markussen, 2019, s. 8). Derfor kan det tenkes at de anser det som mindre relevant å yte høy innsats og konsentrasjon de første årene på ungdomsskolen. Et annet synspunkt som kan være at elevene bruker tid på å finne sin plass i nye klasser og gruppesammensetninger, og at de muligens ikke føler seg trygge nok i klassen før de kommer mot slutten av 9.trinn eller så langt som til 10.trinn. Elevene bruker da energi og innsats, og dermed konsentrasjon på å forholde

seg til elevene i gruppa, i stedet for på skolearbeid (Strand, 2022, s. 16). I tillegg til dette kan det tenkes at klassemiljøet kunne vært bedre i de klassene vi har undersøkt, og at det dermed påvirker resultatet når det gjelder konsentrasjon. Dette støtter også Furrer & Skinner (2003) som skriver at tilhørighet kan kobles til motivasjon og læring, og dermed også til konsentrasjon. Videre skriver de også at dersom elever føler tilhørighet i klassen vil de ofte yte større innsats, være mer utholdende og ha et større engasjement (s. 149-150). Etter å ha sett nærmere på hvilke forskjeller studien finner blant elever på ulike trinn vil det ut fra studiens forskningsspørsmål være hensiktsmessig å se nærmere på om elevene responderer ulikt på de fire sammensatte målene ut fra hvilke karakterer de har.

5.1.3 Karakterer

Studiens resultat viser ingen signifikante forskjeller for elever som oppnår ulike karakterer og deres egen opplevelse av lærerstøtte (tabell 4.3.1). På den ene siden viser forskning at elevers skoleprestasjoner ser ut til å påvirkes positivt av god støtte fra lærere (Felner et al., 1985, sitert i Mathiesen et al., 2007, s. 85). Dette støttes av Moen (2013) som påpeker viktigheten av en god lærer-elev-relasjon for å bidra til økt støtte i det faglige, og for elevenes utvikling i deres nærmeste utviklingszone (s. 265). Vygotsky (1978, 1986, sitert i Moen, 2013) fokuserte også på samarbeidet mellom lærer og elev for å bidra til læring og utvikling hos elever og anser dette som viktig for elevenes skolefaglige utvikling (s. 265). På den andre siden ser vi gjennom denne studien at det ikke finnes signifikante forskjeller mellom elever som oppnår lave, middels eller høye karakterer i matematikk og norsk når det gjelder egen opplevelse av støtte fra lærere. Så selv om en trygg læringsatmosfære ser ut til å være essensielt for læring og utvikling (Urdu & Schoenfelder, 2006, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95), ser man altså ingen forskjell mellom elever som oppnår ulike karakterer når det gjelder lærerstøtte i denne studien. Dette kan muligens knyttes til Eriksen & Elstads (2019) perspektiv på at karakterer kan være med på å skape stress i forholdet mellom lærere og elever (s. 17), da karakterer ved utgangen av 10. trinn ser ut til å påvirke elevenes fremtid i betydelig grad (Markussen, 2019, s. 8).

Det kan tenkes at resultatet ser ut som det gjør fordi elevene faktisk får den faglige støtten de trenger etter hvert som fagene blir mer utfordrende og krevende (Eccles & Wigfield, 2002, sitert i Federici & Skaalvik, 2013, s. 60). En annen synsvinkel på hvorfor resultatet ser ut som det gjør kan som tidligere nevnt handle om hvordan studiens utvalg er foretatt. Kun tre skoler er brukt som en del av utvalget, og det kan derfor tenkes at mange av elevene har de samme lærerne. Dermed opplever kanskje elevene å få god og tett faglig oppfølging og støtte fra disse lærerne, og at dette er en av årsakene til at det ikke finnes klare forskjeller blant elevene i de ulike karaktergruppene for studiens utvalg. Det kan tenkes at resultatet hadde sett annerledes ut ved et tilfeldig sannsynlighetsutvalg (Johannessen et al., 2016, s. 242). Et annet relevant punkt å trekke frem er at det er elevene selv som har oppgitt hvilke karakterer de har. Underveis i gjennomføringen av spørreundersøkelsen opplevde vi at noen elever var usikre på hvilke karakterer de hadde fått, og dermed bare krysset av for den karakteren de trodde. Elevene kan også ha vært uærlige i sin respons, slik at resultatene ikke nødvendigvis er reelle.

Masteroppgavens resultat viser at høye karakterer i matematikk og norsk henger sammen med høy konsentrasjon, indre motivasjon og innsats (tabell 4.3.2 & 4.3.3). Man

vet blant annet at barn og unge med konsentrasjonsvansker og diagnoser som ADHD og autismespekterforstyrrelser kan ha utfordringer knyttet til deltakelse i aktiviteter som fremmer utvikling. Med utgangspunkt i dette kan man på den ene siden anta at en konsekvens av lav konsentrasjon kan være lave karakterer, men på den andre siden kan det tenkes at lave karakterer fører til utfordringer knyttet til konsentrasjon (Ogden, 2009, s. 17-19). Det kan også tenkes at barn og unge med konsentrasjonsvansker og diagnoser som ADHD kan ha et fag eller noen emner som virkelig engasjerer, og som gjør at de greier å opprettholde konsentrasjonen for disse fagene og dermed også kanskje oppnår høye karakterer (Statped, 2022). Fjørtoft (2022) nevner innledningsvis også dette med at karakterer kan hindre elevenes motivasjon og dermed også evnen til å konsentrere seg. Han nevner at elevene er forskjellige og for enkelte av elevene anses karakterer som noe viktig. Disse vil derfor motiveres av å prestere godt og greier å konsentrere seg og legge ned en god innsats for å oppnå resultatene de ønsker. For kanskje har de konkrete mål for veien videre etter endt ungdomsskole (Markussen, 2019, s. 8). Evnen til konsentrasjon er som tidligere nevnt noe som utvikles sent hos mennesker (Sørensen, 2023), kanskje er den også noe senere hos gutter, da med tanke på at de utvikler seg litt senere enn jenter (Jakobsen, 2020). Guttene presterer også lavere enn jentene på stort sett alle områder i skolen (Steffensen & Ziade 2009, og Opheim mfl, 2010, sitert i Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 42) og kanskje kan det derfor tenkes at jentene er størst representert når det gjelder masteroppgavens resultat med høye karakterer, høy konsentrasjon, indre motivasjon og innsats.

Når det gjelder motivasjon kan man si at forskningen er noe delt. På den ene siden kan resultatet fra denne studien begrunnes i forskning hvor man har sett at elever som opplever å mestre oppgaver blir mer motiverte, da Hattie (2009) påpeker at motivasjon har stor betydning for elevers skoleprestasjoner, og dermed også for deres læring (s. 47-49). På den andre siden ser man at indre motivasjon synker når elevene starter på ungdomsskolen, mye på grunn av at karakterer kan føre til sosial sammenligning. Man kan se at dette ikke påvirker elevenes skoleprestasjoner positivt, og dermed heller ikke deres karakterer. Dette påstår man kan begrunnes i måten karakterer svekker elevenes glede i læringsprosessen (Oppegård, 2011). Det kan tenkes at sistnevnte forklaring kan knyttes til deler av denne studiens resultat som viser at det ikke finnes signifikante forskjeller blant elever som får middels og høye karakterer i norsk når det gjelder indre motivasjon (tabell 4.3.3). Her vil det likevel være viktig å påpeke at det finnes en sammenheng ($\text{sig} = .072$), men at forskjellene ikke er under 5%-nivået, og derfor ikke kan defineres som signifikante. Likevel hevder enkelte studier at det å fjerne karakterene i skolen virker negativt på mange elevers motivasjon, da karakterer ofte anses som en belønning for elevenes innsats (Aamir, 2021, sitert i Fjørtoft, 2022).

Dersom man ser nærmere på forskjeller mellom elevenes karakterer og deres selvrapporterte innsats viser studien som nevnt at det finnes signifikante forskjeller mellom gruppene. Dette kan knyttes til at elevers innsats i undervisningen er avgjørende for elevenes læring og utvikling, og dermed også for deres faglige utvikling og karakterer (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11-12). Overgangen fra barne- til ungdomsskole fører med seg flere endringer, og for enkelte elever oppleves innføring av karakterer som en utfordring (Guskey, 2019, s. 3-4). At elever som rapporterer om lav innsats derfor også viser seg å ha lavere karakterer enn de elevene som har høy innsats er dermed ingen overraskelse. En forklaring på resultatet kan være at en vesentlig andel av de elevene som oppnår lave karakterer i denne studien er gutter, da tidligere forskning blant annet har vist at gutter har lavere grad av orden og system i arbeidet enn jenter (Jakobsen,

2020). Dette er to faktorer som er avgjørende for å oppnå gode skoleprestasjoner, og selv om disse faktorene synker i ungdomsskolealder for begge kjønn, ser dette ut til å ramme gutter hardere enn jenter (Jakobsen, 2020). Dette synspunktet vil ikke drøftes videre i denne studien, men det er et perspektiv som er verdt å belyse og som det ville vært spennende å forske videre på. En annen forklaring kan være at elever som yter høy innsats og lykkes med å oppnå gode karakterer vil fortsette med nettopp dette. Motsatt virkning har det kanskje for elever som yter høy innsats, men som likevel får lave karakterer. Disse elevene blir kanskje selvbevisst på egne evner og på denne måten anser de det som tryggere for eget selvverd å unngå å yte høy innsats. Dette støttes av Covington (1984). Elevene velger da å yte lav innsats, og lar det bli en årsaksforklaring til lave resultater, i motsetning til at evner oppfattes som årsaken til lave resultater.

Det denne studien ikke ser nærmere på er hvorvidt det er høye karakterer som fører til økt konsentrasjon, motivasjon og innsats, eller om det er høy konsentrasjon, motivasjon og innsats som fører til gode karakterer. Det er utfordrende å si at en faktor påvirker den andre og teste hvilke faktorer som kommer først i denne sammenhengen. Vi har ikke studert forhold knyttet til årsak-virkning i denne studien, selv om det hadde vært interessant å studere dette nærmere.

5.2 I hvilken grad er det sammenheng mellom konsentrasjon og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?

I denne delen av kapittelet drøftes masteroppgavens andre forskningsspørsmål og vi ser nærmere på sammenhenger mellom elevers egen opplevelse av konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Vi vil i denne delen drøfte studiens resultat fra korrelasjonsanalysen opp mot relevant teori.

Resultatet fra korrelasjonsanalysen for de sammensatte målene konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte viser at det finnes positiv korrelasjon mellom samtlige sammensatte mål (tabell 4.4.1). Positiv korrelasjonen vitner om at elever som responderer med høye verdier for et sammensatt mål, også responderer med høye verdier for et av de andre sammensatte målene (Johannessen et al., 2016, s. 300-301). Funnene var ikke veldig overraskende, da studier har vist at utholdenhet og oppmerksomhet knyttet til bestemte oppgaver i stor grad henger sammen med elevers motivasjon (Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11-16). I tillegg til dette ser man at lærerens støtte er av stor betydning både for elevers motivasjon (Furrer & Skinner, 2003, s. 148-150), utholdenhet, konsentrasjon og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96). Likevel vil det være hensiktsmessig å se nærmere på styrken på de sammensatte målenes samvariasjon for å kunne si noe om grad av sammenheng mellom dem.

Studiens resultat viser at elevenes oppfatning av egen konsentrasjonsevne har lavest grad av samvariasjon med deres opplevelse av lærerstøtte. Dersom man på den ene siden tar utgangspunkt i det Johannessen et al. (2016) sier om korrelasjonsstyrke vil denne korrelasjonen regnes som lav (s. 301), og resultatet kan dermed virke overraskende. Hvis man på den andre siden tar hensyn til at det er utfordrende å fastsette hva som regnes som høy og lav korrelasjon, da dette avhenger av hva som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 304), vil man i stor grad kunne anse funnet som

forventet. Resultatet viser signifikante sammenhenger (< 0.01) mellom elevers egen opplevelse av konsentrasjonsevne og lærerstøtte uavhengig av størrelsen på Pearsons r .

Resultatet kan knyttes til forskning som viser at elever med konsentrasjonsvansker ofte har et stort behov for lærerstøtte, og at dette i mange tilfeller også kan knyttes til manglende motivasjon (Ogden, 2009, s. 14). Oppegård (2011) viser til at god lærerstøtte kan bidra til økt utholdenhet blant elever som møter utfordringer. Dette gir grunn til å tro at elever som skårer lavt på lærerstøtte også vil skåre lavt på konsentrasjonsevne. Lunde og Lindbäck (2020) viser til forskning som sier at elevers konsentrasjonsvansker har stor negativ påvirkning på elevenes relasjoner til lærere og signifikante andre (s. 285-288). Dette kan tolkes som at elever som har utfordringer knyttet til lav konsentrasjonsevne også ofte har utfordringer knyttet til lærer-elev-relasjonen. Samtidig viser likevel både Oppegård (2011) og Lunde & Lindbäck (2020) til lignende funn som denne studiens resultat, altså at elevenes oppfatning av egen konsentrasjonsevne har lavest grad av samvariasjon med dere opplevelse av lærerstøtte. Dette kan man si fordi positiv korrelasjon, som innebærer at elever som skårer høyt på konsentrasjon også skårer høyt på lærerstøtte, i tillegg innebærer at elever som skårer lavt på konsentrasjon også skårer lavt på lærerstøtte. Som et tiltak for å forebygge kjedsomhet blir emosjonell støtte fra læreren trukket frem som et viktig punkt, og lærerens tro på elevenes mestring har vist seg å være avgjørende (Tvedt et al., 2021, s. 113-114). I de kommende avsnittene vil sammenhengen mellom elevenes egen opplevelse av støtte fra lærere og faktorer som innsats og indre motivasjon diskuteres nærmere.

Studiens resultat viser en betydelig korrelasjon mellom lærerstøtte og innsats, og mellom lærerstøtte og indre motivasjon. Tidligere forskning har på den ene siden vist at elever som opplever stor grad av lærerstøtte ofte er mer engasjert i læringsaktiviteter og undervisning (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007, sitert i Federici & Skaalvik, 2013, s. 59). I likhet med dette påpeker Skaalvik og Skaalvik (2015) at elevers opplevelse av støtte fra lærerne er viktig for både indre motivasjon og innsats (s. 96). Det er på bakgrunn av dette grunn til å tro at engasjement i undervisning er tett knyttet til elevers innsats og motivasjon i skolen, og dermed kan man tolke det dithen at god lærerstøtte virker positivt på elevers innsats og motivasjon. Lærere som er opptatt av å skape gode relasjoner med elevene sine, vil oftere kunne tilpasse undervisningen ut fra elevenes kompetanse og forutsetning, noe som også har vist seg å være positivt for den innsatsen elevene velger å legge ned (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 61-62; Nordahl, 2010, s. 116-118). Man kan tolke dette som at et viktig tiltak for å øke elevers innsats på skolen kan være å fokusere på å skape en god relasjon mellom lærer og elev.

Videre viser det seg også at støtte fra lærere er viktig for elevers mestringsforventninger (House, 1981, sitert i Lund, 2017, s. 119; Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983), og dermed også for deres motivasjon for skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96-97). Denne forskningen ser ut til å stemme godt med denne studiens resultater som viser at det finnes signifikante sammenhenger mellom elevenes egen opplevelse av lærerstøtte og deres indre motivasjon (tabell 4.4.1). Wendelborg og Utmo (2022) trekker frem arbeidet med å styrke relasjonen mellom lærer og elev som et viktig forebyggende tiltak mot elevers synkende motivasjon for skolearbeid (s. 105), dette støttes også av Deci og Ryan (1985, 2000, sitert i Morin, 2022, s. 312-314) og Maslow (1970, sitert i Morin, 2022, s. 310-312) som fremhever at tilfredsstillelse av menneskers medfødte behov, slik som blant annet tilhørighet, er viktige byggeklosser for å fremme motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). Likevel vitner styrken på Pearsons r

om at lærerstøtte i minst grad samvarierer med konsentrasjon, indre motivasjon og innsats i denne studien. Dette vil drøftes nærmere i det kommende avsnittet.

Selv om resultatet viser at elevenes opplevelse av lærerstøtte i minst grad samvarierer med konsentrasjon, innsats og indre motivasjon ser man likevel signifikante sammenhenger mellom målene. En forklaring på hvorfor lærerstøtte korrelerer på denne måten kan være at sammenhengene er svært komplekse. Det er grunn til å tro at mange faktorer spiller inn på samtlige sammensatte mål, men det kan også tenkes at andre faktorer i større grad henger sammen med elevenes selvopplevde konsentrasjonsevne, indre motivasjon og innsats enn elevenes opplevelse av støtte fra lærerne sine. Kanskje kan dette opptre som en medvirkende årsak til studiens resultat. På den ene siden gir styrken på korrelasjonene mellom lærerstøtte og de andre sammensatte målene grunn til å tro at indikatorene som er ment å måle lærerstøtte ikke dekker temaet på en hensiktsmessig og god nok måte. Kanskje burde disse indikatorenes formulering hatt enda større fokus i forarbeidet med utformingen av spørreundersøkelsen. På den andre siden har reliabilitetstesting (tabell 3.5.2.1) vist at det sammensatte målet for lærerstøtte har en verdi godt over terskelverdien på 0,7 for en tilstrekkelig reliabel indeks (.885). Dette betyr at samtlige indikatorer på lærerstøtte i stor grad måler det samme (Trane, 2018, s. 48-49). Det som likevel vil være viktig å få frem er at det finnes sammenhenger mellom lærerstøtte og de tre andre sammensatte målene, og at disse forskjellene er signifikante til tross for styrke på korrelasjonene. I det kommende avsnittet vil vi se nærmere på hvordan det sammensatte målet for indre motivasjon korrelerer med elevenes selvopplevde konsentrasjonsevne.

Resultatene fra korrelasjonsanalysene viser at det er en signifikant sammenheng mellom konsentrasjon og indre motivasjon blant elever på ungdomsskolen (tabell 4.4.1). Funnet var ikke overraskende, da motivasjon har vist seg å være en av skolens største utfordringer, og ungdomsskoleelevers synkende motivasjon har påvirkning på flere andre faktorer og har stor betydning for læring og skoleprestasjoner (Hattie, 2009). På bakgrunn av dette kan man påstå at lav motivasjon vil kunne opptre som en utfordring med tanke på flere ulike aspekter ved elevers skolehverdag og for læring på generell basis. Skaalvik og Skaalvik (2015) støtter denne studiens funn i sin forskning på området. De anser motivasjon som selve drivkraften for valg og utholdenhet i aktiviteter. De sier også at høyt motiverte elever i større grad vil møte utfordringer med utholdenhet, mens elever med lav motivasjon ofte vil miste fokus og gi opp (s. 11-16). Skaalvik & Skaalvik (2015) nevner videre at motivasjon kan anses som overordnet og styrende for faktorer som konsentrasjon, innsats og hvilke valg elevene tar (s. 13-14). Det er grunn til å tro at faktorer som utholdenhet og fokus i stor grad henger sammen med evnen til å konsentrere seg. Dette påpekes hos både Kadesjö (1993) og Lunde & Lindbäck (2020) som beskriver konsentrasjonsvansker med oppmerksomhetsforstyrrelser og vansker med å holde fokus på en bestemt oppgave. Bryhn (2009, s. 11-14) nevner også at det selv for mannen i gata vil være vanskelig å konsentrere seg dersom sammenhengen ikke oppleves interessant eller motiverende. Videre vil vi drøfte hvordan innsats ser ut til å samvariere med både konsentrasjon og indre motivasjon.

De høyeste korrelasjonene i denne studien ser man mellom konsentrasjon og innsats (.61) og indre motivasjon og innsats (.63). Korrelasjonene regnes i utgangspunktet for å være moderate, men de ligger svært nær grensen for høy korrelasjon. Johannessen et al. (2016) skriver om at det er utfordrende å fastslå en fasit på hvilke

korrelasjonsverdier som regnes som lave, middels og høye, da dette i stor grad varierer ut fra hvilket fokusområde som studeres (s. 304). Med bakgrunn i dette kan man tørre å påstå at korrelasjonene mellom konsentrasjon og innsats, og mellom indre motivasjon og innsats er høye. Det er også her viktig å påpeke at signifikansnivået for disse sammensatte målene er < 0.01 , og at funnene dermed kan regnes som signifikante. Resultatene samsvarer godt med tidligere studier som har vist at elever med lav motivasjon for skolearbeid har økt sannsynlighet for lav innsats i møte med utfordrende aktiviteter og oppgaver, og at elever med høy motivasjon vil yte høy innsats i arbeidsoppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11-16). Dette støttes også av Bandura (1997, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015) som vektlegger at mange barn motiveres av valg, og for elever er et viktig valg hvorvidt de skal legge ned høy eller lav innsats på skolen (s. 13). Teoretiske perspektiver bekrefter med andre ord studiens resultat som vitner om sterk samvariasjon mellom indre motivasjon og innsats, og på bakgrunn av dette kan man tolke det som at indre motivasjon er en viktig faktor for elevers innsats og motsatt.

Når det gjelder forbindelsen mellom innsats og konsentrasjon kan måten Skaalvik & Skaalvik (2011) definerer innsats, at elevene gjør så godt de kan og forsøker å gjennomføre arbeidsoppgaver de står overfor, gi rom for tolkning (s. 11-12). Det er grunn til å tro at innsats krever høy grad av konsentrasjon, da det vil være utfordrende å fullføre oppgaver dersom man har vansker med å holde fokus, oppmerksomhet og konsentrasjon over lengre perioder (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 13). Kanskje vil det også være utfordrende å konsentrere seg dersom man ikke legger ned en god del innsats i arbeidet. Dette gir grunn til å tro at elevers innsats på skolen og deres konsentrasjonsevne henger sammen i betydelig grad, og kanskje kan studiens resultater knyttes opp mot dette. Vi vet også at dagens ungdomsskoleelever kjeder seg mer enn tidligere, og dette har vist seg å være svært negativt med tanke på elevenes evne til å holde fokus og konsentrere seg om fagstoff. Elevenes innsats blir på denne måten påvirket av elevenes evne til å konsentrere seg (Strand, 2019). Derfor er det grunn til å tro at forebyggende arbeid knyttet til elevenes kjedsomhet kan være nyttig for å forhindre lav konsentrasjon og dermed innsats i skolen. Kanskje kan varierte arbeidsmåter og læringsarenaer være med på å gi mer engasjerte elever og dermed virke som et forebyggende tiltak mot kjedsomhet. Konsentrasjonsvansker, og kanskje dermed også kjedsomhet, er en del av utfordringene i flere diagnoser. Vi har tidligere sett at elever med ADHD og autismspekterforstyrrelser har store utfordringer knyttet til konsentrasjon, og at elever med disse diagnosene derfor utgjør en betydelig andel av elever med konsentrasjonsvansker i skolen (Ørstavik et al., 2016, s. 19). Tidligere forskning har også vist at over 50 prosent av elever med ADHD og utfordringer knyttet til konsentrasjon kan ha atferdsvansker i tillegg (Grønhold et al., 2015, s. 9). Ut fra det Ogden (2009) sier om at elever med atferdsvansker i liten grad greier å delta i aktiviteter som fremmer utvikling (s. 17-19), kan man påstå at videre forskning på elevers konsentrasjon vil være svært nyttig for å forebygge andre utfordringer elever ofte møter på. Det kan tenkes at økt kunnskap om konsentrasjonsvansker kan bidra til økt kompetanse på området og dermed bidra til å forebygge utfordringer knyttet til konsentrasjon. Kanskje vil dette også bidra til bedre tilrettelegging for elever med konsentrasjonsvansker slik at de oppnår et tilstrekkelig læringsutbytte i skolehverdagen (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

5.3 Avsluttende drøfting

I denne delen vil vi drøfte oppgavens hovedproblemstilling: *Hvilke sammenhenger er det mellom ungdomsskoleelevers selvopplevde konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?* opp mot tidligere presentert teori og forskning.

Samfunnet er stadig i endring, og de siste 100 årene har endringene påvirket skoleverket og barneoppdragelsen i stor grad (Bryhn, 2009, s. 12; Frantzen & Schofield, 2013, s. 328). Skolen har stor påvirkningskraft på barn og unge (Eccles & Roeser, 2011, s. 225), og derfor kan man påstå at skolens arbeid står sentralt i barn og unges utvikling. Som lærer og spesialpedagog har man et overordnet ansvar for å tilpasse undervisning slik at alle elever oppnår et tilstrekkelig læringsutbytte og har mulighet til utvikling (Opplæringslova, 1998, § 5-1). I opplæringsloven (1998) står det at elevene skal kunne "utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (§1-1), og i arbeidet med tilrettelegging kan det tenkes at studiens problemstilling står sentralt. Som nevnt tidligere har skolen og skoleverket vært gjennom store endringer opp gjennom tiden (Bryhn, 2009, s. 12; Frantzen & Schofield, 2013, s. 328), men med dagens forskning og kunnskap bør skolene kunne legge til rette for at alle elever skal oppleve mestring (Frøyland, 2010, s. 5-9). Denne masteroppgaven har sett nærmere på sammenhenger mellom ungdomsskoleelevers egen opplevelse av konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Gjennom dette kan vi få et innblikk i viktigheten av disse faktorene og hvordan de henger sammen for et utvalg ungdommer i dagens skole. Man vet at både lav konsentrasjon og motivasjon er to av skolens store utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, Wigfield & Cambria, 2010, og Wigfield & Wagner, 2005, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015; Ørstavik et al., 2016, s. 19), og denne studiens resultater viser positiv sammenheng mellom konsentrasjon og faktorene indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Derfor kan det tenkes at skolene, lærerne og spesialpedagogene i betydelig grad burde fokusere på å forebygge nettopp lav konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte, også i barneskolen. Kompetanse om konsentrasjonsvansker er svært viktig for å kunne støtte elevene i deres utvikling og dermed bidra til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 13), og når man ser hvordan elevers konsentrasjon henger sammen med både indre motivasjon, innsats og lærerstøtte (kapittel 5.2), blir riktig kompetanse for lærere og spesialpedagoger enda viktigere (Utdanningsforbundet, 2021). Gjennom denne studien får vi ikke innblikk i årsaksforklaringer, vi vet ikke hvilke faktorer som kommer først i tid og kan dermed ikke påstå at for eksempel økt fokus på elevers indre motivasjon vil føre til økt konsentrasjon blant elevene. Det vi imidlertid har sett er at det er tett forbindelse mellom konsentrasjon og masteroppgavens tre andre sammensatte mål. Likevel må man innse at dette er komplekse faktorer som sannsynligvis påvirkes av hverandre, samtidig som de samvarierer med andre faktorer som ikke er en del av denne studien.

Det å være ufokusert og ha utfordringer med å holde konsentrasjon over lengre perioder er som tidligere nevnt helt normalt. Likevel kan utfordringer knyttet til konsentrasjon oppleves som hemmende og påvirke elevene negativt på flere ulike områder (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 285-288). I og med at evnen til å konsentrere seg blir utviklet sent i menneskers liv, og at barn kun greier å konsentrere seg i rundt en time av gangen (Sørensen, 2023) kan man stille seg spørsmål om hvorvidt skolens måte å fungere på er gunstig for elevers læring. Man er klar over den sene utviklingen av barns konsentrasjonsevne, og man vet i tillegg at eksempelvis 3-5 % av alle barn er

diagnostisert med ADHD hvor konsentrasjonsvansker er en stor del av utfordringene knyttet til diagnosen (Ørstavik et al., 2016, s. 19). Elevene er også inne i en fase i livet hvor kroppen endres for fullt (Moen, 2022; Norsk helseinformatikk, 2021) og dette er muligens også en medvirkende faktor til hvorfor elever har utfordringer knyttet til konsentrasjon, fordi det er mye annet som foregår i omgivelsene (Norsk helseinformatikk, 2022). Likevel krever dagens skole stor grad av konsentrasjon og evne til å fokusere over lengre perioder i løpet av en skoledag. Dette kan på et vis anses som lite hensiktsmessig, og kanskje kunne skolene i sin helhet lagt enda bedre til rette slik at det blir enklere for elevene å holde fokus. Eksempler på tiltak som kunne vært aktuelle er større grad av varierte undervisningsmetoder og arenaer, bruk av fysisk aktivitet i undervisningen og å la elevene tilbringe mindre tid stillesittende ved en pult. Dette støttes også av Frøyland (2010) som oppfordrer til bruk av mer varierte læringsmetoder og arenaer. Forskning viser at overgangen fra barnehage til skole er stor med tanke på nettopp dette, og særlig rammes guttene (NOU 2019:3, s. 17). På en annen måte vil nok dette oppleves som en utfordring i en hektisk lærerhverdag med få lærere per skoleklasse. Lærernormen for 8.- 10. trinn sier én lærer per 20 elever (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Som lærer kan man med andre ord oppleve å ha klasser for seg selv med elevtall på cirka 20 elever, eller å være to lærere på 30-40 elever. Likevel mener vi at lista for å gjøre ting annerledes burde senkes betraktelig, og at ting ikke behøver stjele mye tid eller være svært omfattende for å bli mer spennende og engasjerende for elevene.

Man vet at innsats er en avgjørende faktor for om elevene når sine mål eller ikke (Pintrich et al., 1991, s. 27), og på grunn av dette er det grunn til å tro at karakterer og innsats henger sammen og at elevene må legge ned mye innsats for å oppnå høye karakterer. Vi har sett at elever som oppgir selv å ha høye karakterer i matematikk og norsk rapporterer om å være mer konsentrerte, motiverte og ha høyere innsats enn elever som oppgir å ha lave karakterer (kapittel 5.1.3). Studien har også vist at det finnes forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder innsats (kapittel 5.1.1). Det hadde vært interessant å se hvordan studiens resultat ville sett ut dersom man hadde benyttet karakterer fra andre fag i undersøkelsen. Elever er forskjellige, enkelte liker praktiske fag, andre liker teoretiske fag. Denne studien ser kun nærmere på elevenes karakterer i to teoretiske fag. På grunn av dette ville det vært interessant å se nærmere på hvordan elevens respons på konsentrasjonsevne, motivasjon og innsats hadde vært i forhold til karakterer i fag som krever andre typer ferdigheter og som kanskje engasjerer elevene på en annerledes måte. Slike fag kan for eksempel være kroppsøving, valgfag eller praktisk-estetiske fag. Resultater fra tidligere forskning viser at det eneste faget gutter presterer bedre enn jenter i, er nettopp kroppsøving (Amundsen, 2019). Kroppsøvingsfagets egenart kan ha betydning for gutters prestasjoner, for her står fysisk aktivitet og konkurranser ofte i fokus. Dette er noe gutter i større grad motiveres av enn jenter (Jakobsen, 2020). Kanskje hadde vi da sett at elever som på generell basis er lite konsentrerte, motiverte og har lav innsats på skolen oppnår gode karakterer i andre fag? Og kanskje hadde man da fått bedre innblikk i hvordan man kunne tilrettelagt de teoretiske fagene annerledes, og kanskje mer praktisk rettet for å øke konsentrasjon, indre motivasjon og innsats hos disse elevene?

Studien har som nevnt vist at det er sammenhenger mellom elevenes selvopplevde konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Vi ser også at det er forskjeller mellom opplevd konsentrasjonsevne når det gjelder både trinn og kjønn. Noe som imidlertid vil være viktig å ha i bakhodet er at denne studien kun

viser elevenes egen oppfatning av konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte, og lærernes perspektiv på disse faktorene er ikke inkludert. Likevel burde resultatene tas på alvor, da det til syvende og sist er elevene selv som skal gjøre den nødvendige jobben for å tilegne seg nødvendig kunnskap for å kunne bli bidragsytere i fremtidens samfunn. Dersom både spesialpedagoger og lærere, nyutdannede som erfarne, tar med seg disse resultatene og ser hvordan elevene selv opplever egen konsentrasjon og hvilke sammenhenger den har med faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte, kan kanskje undervisningen legges til rette med et økt fokus på disse faktorene, nettopp fordi man ser at sammenhengene mellom dem er sterke og derfor også betydningsfulle for læring og utvikling.

6 Avslutning

6.1 Konklusjon

Denne studien har sett nærmere på elevers egne meninger om de sammensatte målene konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte gjennom følgende problemstilling: *Hvilke sammenhenger er det mellom ungdomsskoleelevers selvopplevde konsentrasjonsevne og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?* For å belyse og avgrense problemstillingen utformet vi forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke forskjeller er det for ulike bakgrunnsvariabler når det gjelder konsentrasjon, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?*
2. *I hvilken grad er det sammenheng mellom konsentrasjon og faktorer som indre motivasjon, innsats og lærerstøtte?*

Gjennom studien har vi belyst konsentrasjonsvansker som en utfordring for både elever, lærere og spesialpedagoger i dagens skole. Studiens resultat viser at det finnes forskjeller for bakgrunnsvariabler som kjønn, trinn og karakterer når det gjelder masteroppgavens sammensatte mål. Studien viser signifikante forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder selvrapportert innsats, men ikke for studiens øvrige sammensatte mål. Forskjellen mellom gutter og jenters selvrapporterte innsats stemmer godt overens med teori og forskning vi har lest og presentert i oppgaven, og var også noe vi forventet i forkant av studien. Det som derimot overrasket oss noe var at vi ikke fant signifikante forskjeller mellom gutter og jenters respons når det gjaldt konsentrasjon, indre motivasjon og lærerstøtte. Dette med bakgrunn i at gutter oftere viser eksterntaliserende atferd og ADHD, mens jenter oftere viser internalisert atferd. Vi hadde derfor forventet at jenter ville rapportere om høyere grad av konsentrasjon enn det gutter gjorde. Gruppen elever som definerer seg som noe annet enn jente eller gutt, rapporterer om lavere konsentrasjon, innsats, motivasjon og lærerstøtte enn både jenter og gutter.

Man ser også forskjeller mellom elever på 8. og 9.trinn når det gjelder deres respons på egen indre motivasjon, innsats og støtte fra lærere. At elever på 8. trinn responderte om høyere motivasjon, innsats og lærerstøtte enn hva elever på 9.trinn gjorde, kom ikke som noe overraskelse. Det som derimot forundret oss mer var at det ikke var noen signifikante forskjeller mellom 8. og 10.trinn eller mellom 9. og 10. trinn når det gjaldt faktorene konsentrasjon, innsats, lærerstøtte eller indre motivasjon. Det kan nevnes at det var en forskjell mellom 8. og 10.trinn når det gjaldt faktoren innsats, men den kunne ikke regnes som signifikant. Årsaken til vår forundring var at tidligere forskning har vist at motivasjon og opplevd lærerstøtte synker jo eldre elevene blir. Erfaringer fra egen praksis er også at jo yngre elevene er, jo mer åpen er de for hjelp og støtte, mens dette oppleves kanskje vanskeligere fra lærerens side når elevene blir eldre. Likevel vil det være viktig å være oppmerksom på at det er individuelle forskjeller.

Den bivarierte korrelasjonsanalysen viser at det finnes sammenhenger mellom ungdomsskoleelevers selvrapporterte konsentrasjonsevne, indre motivasjon, innsats og lærerstøtte. Studiens resultat viser at samtlige korrelasjoner er positive, altså er det sammenheng mellom blant annet konsentrasjon og indre motivasjon og konsentrasjon og innsats. Det viser seg at det er størst korrelasjon mellom elevers selvopplevde

konsentrasjonsevne og innsats, og mellom indre motivasjon og innsats. Likevel ser man signifikant korrelasjon mellom samtlige sammensatte mål i studien.

6.2 Studiens begrensninger

I denne masteroppgaven har vi valgt å benytte kvantitativ metode med et prekodet spørreskjema. Dette valget ga oss muligheten til å gjennomføre undersøkelsen på flere respondenter, kontra hva en kvalitativ metode ville gjort. Likevel kan denne metoden ses på som en begrensning. Ved bruk av vårt spørreskjema fikk vi ikke mulighet til å samle utdypende informasjon fra respondentene, noe som kan anses som en begrensning for studien.

Vi startet forarbeid til masteren ved høstens studiestart i fjor, men det virkelige arbeidet startet ikke før i januar dette semesteret. Det betyr at vi ikke hadde mye tid til rådighet med tanke på oppgavens størrelse og omfang. Vi gjorde derfor valg om å gjennomføre undersøkelsen ved skoler vi hadde kontakt med fra før gjennom ulike praksisperioder. Dette medførte at vi fikk et utvalg på 420 respondenter. Tatt i betraktning er dette likevel et lite utvalg i forhold til alle elever som går på ungdomsskole i hele Norge. Vi holdt oss også kun til skoler i et fylke. Utvalgets manglende geografiske spredning kan ha vært en begrensning for studiens resultat.

Masteroppgavens problemstilling så noe annerledes ut ved starten av prosjektet. Den har endret seg i løpet av arbeidsprosessen og for å på best mulig måte kunne knytte den opp mot det spesialpedagogiske feltet. Vi hadde i utgangspunktet fokus på motivasjon, men dette endret seg til konsentrasjon som hovedfokus i stedet, med tanke på at konsentrasjonsvanskers relevans innen spesialpedagogikk og dagens skole. Vi hadde også ønske om å se på flere faktorer enn de vi har tatt med i masteroppgaven, men her måtte vi igjen ta hensyn med tanke på tiden vi hadde til rådighet. Våre valg og bortvalg bringer fram tanker om det faktum at det finnes flere faktorer det har vært spennende å studere nærmere. Kanskje finnes det faktorer som i større grad samvarierer med elevers selvopplevde konsentrasjonsevne?

6.3 Videre forskning

Som nevnt tidligere har masteroppgavens problemstilling og hovedfokus endret seg underveis i arbeidet. Aktuelle tema det kan være aktuelt å forske videre på presenteres i de kommende avsnittene.

Vi har valgt å fokusere på konsentrasjon i vår oppgave, da med tanke på at en del diagnoser har utfordringer knyttet til konsentrasjon som en del av sine diagnosekriterier. Vi har spurt samtlige elever i utvalget om deres variabler knyttet til konsentrasjon, ikke kun elever som har diagnoser som kan knyttes til konsentrasjonsvansker. Det hadde derfor vært spennende å ha et utvalg bestående av elever med diagnoser som ADHD og autismspekterforstyrrelser, for å studere hvordan disse elevene opplever egen konsentrasjon og hvilke faktorer de føler påvirker deres konsentrasjonsevne. Det kan tenkes at et kvalitativt intervju med et utvalg bestående av færre elever da ville vært mer hensiktsmessig. Dette kunne bidratt til økt innsikt i elevenes tanker og følelser.

Vi har i masteroppgaven kun valgt å innlemme karakterer i teoretiske fag, men det hadde også vært interessant å studere karakterer i mer praktiske fag og sett hvordan dette ville påvirket studiens resultat. Dette særlig med tanke på at gutter presterer dårligere i alle fag enn jenter, bortsett fra kroppsøving. Forskjellen mellom gutter og jenter er også gjeldende når det kommer til innsats. For det er grunn til å tro at innsats henger sammen med karakterer, og da kan man stille seg spørsmål om hvordan man skal øke guttenes innsats i skolen og på den måten få økte karakterer?

Gjennom utdanningsløpet har det ofte blitt påpekt at et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig. Som videre forskning hadde det derfor vært spennende å se hvordan elevene selv opplever skole-hjem-samarbeidet og hvordan det eventuelt påvirker konsentrasjon, motivasjon og innsats i skolen. Foreldres utdanningsnivå, en av faktorene vi valgte å utelate i analyse av resultatene, står her også sentralt med tanke på de nevnte faktorene. Antakelsene er at elever med høyt utdannede foreldre har mulighet til å få mer hjelp hjemmefra, og om dette er en avgjørende faktor for om elevene er mer konsentrerte hadde vært spennende å utforske nærmere.

Ganske langt ut i arbeidet med masteroppgaven var også målorientering en del av de faktorene vi ønsket å se om hadde sammenheng med konsentrasjonsevne. Etter hvert fant vi ut at dersom vi innlemmet denne faktoren også ville det blitt for omfattende. Det ville vært spennende i eventuell videre forskning å se om målorientering, prestasjonsorientert eller målorientert klima, ville påvirket både konsentrasjon og innsats. Avslutningsvis ville det i videre forskning vært spennende å se mer på årsak-virkningsforhold for de samme sammensatte målene og nærmere kunne studere hva som påvirkes av hva.

7 Litteraturliste

- Amundsen, B. (2019, 08.mai). *Derfor får gutter for dårlige karakterer*.
<https://forskning.no/skole-og-utdanning/derfor-far-gutter-for-darlige-karakterer/1332125>
- Andersen, P. L. & Dæhlen, M. (2017). *Sosiale relasjoner i ungdomstida: Identifisering og beskrivelse av ungdom med svake relasjoner til foreldre, skole og venner* (NOVA rapport 8/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5114>
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport 5/2014). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/6437>
- Bryhn, G. (2009). AD/HD - utredning, diagnostikk og behandling. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi, en grunnbok* (2.utg., s. 11-56). Fagbokforlaget.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal* 85(1), 4-20.
<https://www.jstor.org/stable/1001615>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
<https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14.
<https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Diseth, Å. (2022). Psykologiske behov og indre motivasjon. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi - Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. Fagbokforlaget.
- Eccles, J.S. & Roeser, R. W. (2011). School as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

- Eriksen, H. & Elstad, E. (2019). Norsk-læreres erfaringer med karakterfritt semester: Rom for forbedringsinnsats hos eleven og større fokus på læringsfremmende tilbakemelding fra læreren? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 4-20. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1968>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen. Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*, 2013(1), 58-64.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.utg). SAGE Publications Ltd.
- Fjørtoft, H. (2022, 5. september). Karakterer i skolen: Krevende i bruk - vanskelig å klare seg uten. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-eksamen-fagartikkel/karakterer-i-skolen-krevende-i-bruk-vanskelig-a-klare-seg-uten/325661>
- Frantzen, V. & Schofield, D., (2013). Artefakter i nye læringsmiljø. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø - en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 327-346). Akademika forlag.
- Frostad, P. E. & Mjaavatn, P. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. Faktorer som predikerer elevers intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen (PIK)*, 53(2), 27-40.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom - variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gabrielsen, E. & Hovig, J. B. (2017). Hovedresultater fra PIRLS 2016 i Norden. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Lesferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 32-49). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017>
- Grøgaard, J. B. & Arnesen, C. Å. (2016). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning?. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 16(2), 42-68. <http://hdl.handle.net/11250/2612985>
- Grønhold, B., Garløv, I., Weidle, B. & Sommerchild, H. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Guskey, T. R. (2019). Grades versus comments: Research on student feedback. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42-47. <https://doi.org/10.1177/0031721719885920>

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf

Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 15-42). Høyskoleforlaget.

Jakobsen, S. E. (2020, 24. august). *Gir hjerneforskning svaret på hvorfor jenter er flinkere på skolen enn gutter?*

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-hjernen-kjonn-og-samfunn/gir-hjerneforskning-svaret-pa-hvorfor-jenter-er-flinkere-pa-skolen-enn-gutter/1730414>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

Kadesjö, B. (1993). *Barn med konsentrasjonsproblemer*. Pedagogisk forum.

Kaiser, M. (2015, 27.april). *Kvantitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvantitativ-metode/>

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3.utg). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>

Lund, A. B. (Red.). (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.

Marchand, G. & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65-82.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.65>

Markussen, E. (2019). *Karakterene i tiende betyr (nesten) alt: Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for*

- unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014* (2019:20). NIFU.
<https://www.nifu.no/publications/1740453/>
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L. & Helgeland, H. (2007). *Trivsel og oppvekst - barndom og ungdomstid* (Rapport 2007:5). Nasjonalt folkehelseinstitutt. <https://hdl.handle.net/11250/2996551>
- Mjaavatn, P. E., Buseth, L. H. & Frostad, P. (2019). Mest støtte til de faglig sterke? En studie av sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og prestasjonsnivå i ungdomsskole og videregående skole. *Spesialpedagogikk* (01/19). 53-63.
- Moen, M. H. (2022, 8.august). *Pubertet: Hva skjer i kroppen hos jenter?*. Lommelegen.no.
<https://www.lommelegen.no/barnehelse/artikkel/pubertet-hva-skjer-i-kroppen-hos-jenter/76744907>
- Morin, A. H., (2022). Perspektiver på motivasjon. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi - Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 307-322). Fagbokforlaget.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. I V. Richardson (red.), *Handbook of research on teaching* (4.utg., s. 99-105). American Educational Research Association
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordengen, K. (u.å). *Hjernens utvikling hos barn og ungdom*. LHL Hjerneslag og Afasi.
<https://www.lhl.no/lhl-hjerneslag/fakta-om-hjerneslag/hjernens-utvikling-hos-barn-og-ungdom/>
- Norsk helseinformatikk. (2021, 14. april). *Pubertet hos gutter*. NHI.no.
<https://nhi.no/familie/barn/pubertet/pubertet-hos-gutter/>
- Norsk helseinformatikk. (2022, 20. desember). *Puberteten - tiden for å finne seg selv*. NHI.no. <https://nhi.no/familie/barn/pubertet/puberteten-tanker-og-folelser/>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.

- Olsen, R. V. & Bjørnsson, J. K. (2018). Fødselsmåned og skoleprestasjoner. I J. K. Bjørnsson & R. V. Olsen (Red.), *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge: Trender og analyser* (s. 76-93). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215030067-2018>
- Oppegård, G. G. (2011, 25.august). *Karakterer gir umotiverte barn*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/karakterer-gir-umotiverte-barn/758530>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival manual. A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7.utg). Open University Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Pripp, A. H. (2018, 4. september). *Validitet*. (13.utg.).
<https://tidsskriftet.no/2018/09/medisin-og-tall/validitet>
- Regjeringen. (2020, 3.mars). *Etikk*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/kommunestruktur/Verktoy/lokaldemokrativeilederen/del-a/etikk/id2424157/>
- Rouder, J. N., Engelhardt, C. R., McCabe, S. & Morey, R. D. (2016, 11. april). Model comparison in ANOVA. *Psychonomic bulletin & review*, 4(1), 1779-1786.
<https://doi.org/10.3758/s13423-016-1026-5>
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3.utg). Gyldendal.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget

- Statped. (2022, 18. mars). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*.
<https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/?depth=0>
- Stensen, K. & Lydersen, S. (2022, 6.september). *Indre konsistens: fra alfa til omega?* (12.utg.). Tidsskriftet - Den norske legeforening.
<https://tidsskriftet.no/2022/08/medisin-og-tall/indre-konsistens-fra-alfa-til-omega>
- Strand, M. G. (2019, 22. oktober). Kjedsomhet kan føre til frafall i skolen. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/kjedsomhet-kan-fore-til-fracfall-i-skolen/1577930>
- Strand, G. M. (2022). *Overgangen til ungdomstrinnet. Elevenes opplevelser av hvordan vi kan støtte dem*. Universitetsforlaget.
- Surén, P., Havdal, A., Øyen, A. S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 139(14), 1372-1379.
<https://tidsskriftet.no/2019/10/originalartikkel/diagnostisering-av-autismespekterforstyrrelser-hos-barn-i-norge>
- Sørensen, L. (Psykologiprofessor). (2023, 19.april). Konsentrasjonsvansker. [Audiopodcast-episode]. I *UiB POPVITEN*.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 17-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode. En praktisk tilnærming*. Cappelen Damm AS.
- Tvedt, M. S., Bru, E. & Idsoe, T. (2021). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct, and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian journal of Educational research*, 65(1), 101-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- UIO. (u.å.). *Nettskjema*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 7.april). *Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende atferdsvansker - skoleperspektivet* (Statusrapport). Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. Digitalisering av skolen og utfordringer for læremiddelfeltet*. Udir.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/digitalisering-av-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 24.juni). *Gjenkjenne og kartlegge spesialpedagogiske behov*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/gjenkjenne-og-kartlegge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 16. desember). *Fakta om grunnskolen 2022-2023*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/status-for-larernormen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Spesialpedagogikk og tilrettelegging*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/>
- Utdanningsforbundet. (2021, 20. april). *Spesialpedagog*. Utdanning.no.
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/spesialpedagog>
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Wendelborg, C. & Utmo, I. (2022). *Elevundersøkelsen 2021. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22*. Utdanningsdirektoratet/NTNU.
https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021_hovedrapporten_ntnusamforsk_2022.pdf
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge: En statusrapport* (2016:4). Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/publ/2016/adhd-i-norge/>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vedlegg 1: Spørreskjema

INNLEDNING

I dette spørreskjemaet vil du finne spørsmål om:

- Deg selv
- Hjemmet ditt og familien din
- Skolen din

Det er viktig at du leser alle spørsmålene nøye og svarer så nøyaktig som du kan. Du svarer ved å hake av i en avkrysningsboks (sirkel). På noen av spørsmålene vil du bli bedt om å skrive et svar med dine egne ord.

Det finnes ingen riktige eller gale svar i dette spørreskjemaet. På alle spørsmålene skal du svare **det som føles riktig for deg!**

Gjerne be om hjelp dersom noe er uklart eller hvis du ikke vet hvordan du skal svare på et spørsmål.

Spørreundersøkelsen er anonym og det vil ikke være mulig å vite hvem som har svart hva. Det er frivillig å delta i spørreundersøkelsen.

Svarene vil bli brukt til en masteroppgave med fokus på hvilke faktorer som påvirker elevens motivasjon for skolearbeid.

OM DEG

1 Hvilket kjønn identifiserer du deg som?

- Gutt Jente Annet

2 Hvilket trinn går du på?

8. trinn 9. trinn 10. trinn

3 Hva er ditt favorittfag på skolen?

Svar med egne ord

4 Hvor motivert er du for skolearbeid?

(Skolearbeid = arbeid knyttet til skolen, som for eksempel: lekser, arbeid i timene, prosjektarbeid, samarbeid om oppgaver osv.)

- Veldig motivert
 Nokså motivert
 Verken motivert eller ikke motivert
 Lite motivert
 Ikke motivert i det hele tatt

5 Hvor enig/uenig er du i disse påstandene om deg selv?

	Helt enig	Ganske enig	Litt enig	Litt uenig	Ganske uenig	Helt uenig
a) Jeg liker å holde på med skolearbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Jeg synes det er morsomt å arbeide med fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Fagene vi har på skolen interesserer meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Jeg har lyst til å arbeide med fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Jeg jobber godt med oppgavene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Jeg forbereder meg så godt jeg kan til prøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Jeg slurver mye med skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Jeg følger godt med i timene på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Hvor enig/uenig er du i disse påstandene om deg selv?

	Helt enig	Ganske enig	Litt enig	Litt uenig	Ganske uenig	Helt uenig
a) Jeg er rastløs. Jeg kan ikke være lenge i ro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Jeg gjør som regel det jeg får beskjed om	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Jeg er stadig urolig eller i bevegelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Jeg blir lett distraheret. Jeg synes det er vanskelig å konsentrere meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Jeg fullfører oppgaver. Jeg er god til å konsentrere meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HJEM OG FAMILIE

7 Hva er din mors (eventuelt annen kvinnelig foresatt) høyeste fullførte utdanning?

- Høyskole/universitet (lærer, eiendomsmegler, sykepleier osv.)
- Fagbrev etter videregående skole (rørlegger, elektriker, snekker osv.)
- Videregående skole (yrkesfag eller generell studiekompetanse)
- Ungdomsskole
- Fullførte ikke ungdomsskolen
- Ikke relevant
- Vet ikke

8 Hva er din fars (eventuelt annen mannlig foresatt) høyeste fullførte utdanning?

- Høyskole/universitet (lærer, eiendomsmegler, sykepleier osv.)
- Fagbrev etter videregående skole (rørlegger, elektriker, snekker osv.)
- Videregående skole (yrkesfag eller generell studiekompetanse)
- Ungdomsskole
- Fullførte ikke ungdomsskolen
- Ikke relevant
- Vet ikke

SKOLEN

9 Trives du på skolen?

- Trives veldig godt
- Trives godt
- Trives litt
- Verken trives eller mistrives
- Mistrives litt
- Mistrives ganske mye
- Mistrives veldig

10 Har du medelever å være sammen med i friminuttene?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

11 Er du interessert i å lære på skolen?

- I alle eller de fleste fag
- I mange fag
- I noen fag
- I få fag

Ikke i noen fag

12 Det meste vi lærer på skolen vil jeg få nytte av senere i livet

- Helt enig
- Ganske enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Ganske uenig
- Helt uenig

13 Lærerne legger til rette for at jeg kan bruke praktiske arbeidsmåter

(for eksempel: rollespill, lage modeller, bruke måleinstrumenter, spill)

- I alle eller de fleste fag
- I mange fag
- I noen fag
- I svært få fag
- Ikke i noen fag

14 Hvor enig/uenig er du i disse påstandene om deg og skolen din?

	Helt enig	Ganske enig	Litt enig	Litt uenig	Ganske uenig	Helt uenig
a) Jeg synes det er en passe blanding av teori og praksis i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Jeg hadde hatt større læringsutbytte ved mer variert/praktisk undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 Hvilken karakter fikk du i disse fagene ved sist termin?

	1	2	3	4	5	6
a) Matematikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Norsk (skriftlig, bokmål)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Valgfag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Hvor enig/uenig er du i disse påstandene om lærere og elever på skolen din?

	Helt enig	Ganske enig	Litt enig	Litt uenig	Ganske uenig	Helt uenig
a) De fleste lærerne behandler meg rettferdig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Elevene i klassen kommer godt overens med de fleste lærerne på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Lærerne på skolen er interessert i at elevene har det bra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Lærerne på skolen lytter til meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Jeg får ekstra hjelp av lærerne dersom jeg har behov for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Lærerne på skolen griper inn dersom elever blir mobbet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Elevene på skolen behandler hverandre med respekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Elevene på skolen føler seg trygge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Jeg er redd for at andre elever skal mobbe meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 Hvor enig/uenig er du i disse påstandene om klassen og lærerne dine?

	Helt enig	Ganske enig	Litt enig	Litt uenig	Ganske uenig	Helt uenig
a) Det viktigste i klassen er å få gode karakterer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Det viktigste i klassen er å svare riktig på spørsmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Det viktigste i klassen vår er å gjøre det godt på prøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Det viktigste i klassen vår er å være flink på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

e) Det som betyr noe i klassen
vår er at vi gjør så godt vi kan

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

f) Det er helt OK å gjøre noe feil i
klassen så lenge du lærer av det

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

g) Det er viktig for lærerne våre
at vi skjønner det vi gjør, ikke
bare at vi pigger det

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

h) Det er viktig for lærerne våre
at vi lærer nye ting

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

18 Hvilket utdanningsnivå er det høyeste du forventer å fullføre?

- Høyskole/universitet
- Fagskole eller annen yrkesrettet videreutdanning etter videregående skole
- Videregående skole (yrkesfag eller generell studiekompetanse)
- Ungdomsskole

19a Har du fått opplæring på en annen arena enn på skolen?

(For eksempel på en bondegård, i en bedrift osv.)

- Ja
- Nei
- Vet ikke

19b Hvis ja: Hvor har du fått opplæring?

Svar med egne ord

20 Hva ønsker du å arbeide med når du blir voksen?

Svar med egne ord

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Invitasjon om deltakelse i forskningsprosjekt Masteroppgave i spesialpedagogikk - Motivasjon for skolen

Kjære foreldre/foresatte

Vi er to masterstudenter som studerer ved NTNUs masterprogram i faget spesialpedagogikk. Vi heter Maren Stubsjøen og Mali Ingeborg Vollan Marstad, og denne våren skal vi skrive vår masteroppgave om elevers motivasjon og selvoppfatning, og om hvordan man kan forebygge lav motivasjon for skolearbeid blant elever. Vi vil se nærmere på bruk av varierte læringsarenaer og hvordan dette kan være med på å forebygge lav motivasjon for skolearbeid hos elevene. Vi ønsker å gjennomføre en spørreundersøkelse med elever på ungdomsskolen ved noen skoler i [fylke], og skolen din har sagt seg villig til å delta i denne studien.

For å innhente kunnskap om hvilke faktorer som påvirker elevers motivasjon er man nødt til å spørre elevene selv. I den forbindelse inviterer vi ditt barn til å delta i en spørreundersøkelse. *Foresatte har mulighet til å reservere sitt barn fra å bli med i prosjektet ved å melde fra til kontaktlærer innen [DATO] om at barnet ikke skal delta i studien.* I dette skrivet vil dere få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Barnet vil bli invitert til å besvare et elektronisk spørreskjema (nettskjema.no) i skoletida. Det vil ta ca 20 minutter å fylle ut skjemaet. Spørsmålene handler om elevens tanker om seg selv, hjemmet, skolen og fremtiden. Undersøkelsen vil ta sted før vinterferien. Det er frivillig for ditt barn å delta i undersøkelsen. Hvis dere velger å takke nei til deltakelse i undersøkelsen i skoletiden vil det ikke få noen negative konsekvenser for barnet. Dersom barnet ikke skal delta i undersøkelsen, vil det få tilbud om et alternativt læringsopplegg i tiden hvor andre elever gjennomfører undersøkelsen. Dersom foresatte ønsker innsyn i spørreskjemaet på forhånd, ta kontakt via kontaktinformasjonen nederst i dette skrivet.

Personvern - oppbevaring og bruk av opplysninger

“Nettskjema” blir brukt for å samle inn og bearbeide svar fra spørreundersøkelsen. Et slikt skjema vil ikke lagre hverken IP-adresse, brukernavn, leveringstidspunkt eller annen informasjon om den som svarer. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Svar fra spørreundersøkelsen blir brukt til å besvare forskningsspørsmål knyttet til masteroppgaven, og det er kun masterstudentene samt veileder som vil behandle informasjonen vi henter inn. For at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deltakerne i studien vil det ikke bli spurt om navn, alder eller bosted. Prosjektet vil etter planen avsluttes ca 31.mai 2023, og deltakerne og skoler vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Dine rettigheter

Vi behandler opplysninger basert på barnets samtykke og foreldres eventuelle reservasjon fra deltakelse. Det er frivillig å besvare undersøkelsen. Barnet kan angre og trekke seg underveis i gjennomføringen.

Vi setter stor pris på om du vil la ditt barn delta i studien!

Har du spørsmål angående prosjektet, ta kontakt med en av oss:

- Masterstudent Maren Stubsjøen. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf: 95410767, marestu@stud.ntnu.no
- Masterstudent Mali Ingeborg V. Marstad. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf: 95055661, mimarsta@stud.ntnu.no
- Førsteamanuensis Lillian Kirkvold. Institutt for pedagogikk og livslang læring/NTNU, tlf: 73412407, lillian.kirkvold@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, Personvernombud v/NTNU. Tlf: 93079038, thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Maren Stubsjøen

Masterstudent, NTNU

Førsteamanuensis/veileder,

Mali Ingeborg V. Marstad

Masterstudent, NTNU

Lillian Kirkvold

NTNU

