



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MASIKT-OPG-OM-1-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	01-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MASIKT-OPG 1 OM-1 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Øyvind Mongstad
Kandidatnr.:	204
HVL-id:	968804@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	29535
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

- Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring, som set seg faglege mål, samanhengen mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtferd?

- How do students in upper secondary schools, who set educational goals for themselves, experience the connection between achievement and digital distraction

Øyvind Mongstad

Master i IKT i læring

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett / instiutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Thomas Arnesen

1. juni 2021

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Dei vidaregåande skulane er no meir eller mindre fullt ut digitaliserte, på den måten at alle elevane har kvar sin berbare datamaskin, noko som stort sett er eit positivt tilskot til undervisninga. Vi har utvikla klasseleiing, metodikk, læremiddel og vurderingsmåtar for å tilpasse oss den nye situasjonen og det har vore investert mykje i nye læreplanar og opplæring av undervisningspersonell for å få mest mogleg ut av dette. Likevel når ein ikkje heilt opp i toppen i internasjonale rankingar, slik som PISA-undersøkinga.

Med utgangspunkt i problemstillinga, "Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring, som set seg faglege mål, samanhengen mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtfærd?", ville eg finne svar på dei tre forskingsspørsmåla:

Kva mål set elevane i vidaregåande opplæring seg?"

Kva forventningar om måloppnåing har elevane?

Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet?

Forskinga er gjennomført som eit mixed-method studie, med utgangspunkt i Educational Design Study der utvalet er ein klasse på vidaregåande skule med 20 elevar. I denne klassen vart det gjennomførte ei spørjeundersøking, observasjon av ei økt og eit fokusgruppeintervju med 4 elevar. Elevane i fokusgruppa var plukka ut på bakgrunn av spørsmål i spørjeskjemaet som synte at dei hadde satt seg mål for opplæringa i vidaregåande skule, men seier at den utanomfaglege bruken av digitale media går utover dei måla dei har satt seg.

Det kom fram i undersøkingane at elevane set seg mål. Nokre har langsiktige mål for kva dei vil gjer etter vidaregåande skule, mens andre har mål om kva karakterar dei vil ha på vitnemål eller einskildprøvar.

Når det gjeld kva forventningar elevane har om måloppnåing, kjem det fram i intervjuet at desse elevane set seg mål som er relativt lette å oppnå, eller meistre. Dette er mål som berre stå i eit fag eller få ein toar på ein prøve.

På spørsmålet om elevane sjølv opplever dei digitale verktøya som distraherande i læringsarbeidet, svarer dei fleste elevane at dei greier å handtere dette. Men nokre av elevane seier at dei har problem med at dei vert distrahert og at dette går ut over læringsarbeidet deira.

Det ser ut som dei fleste elevane greier seg godt i den digitale kvardagen på skulen med dei digitale freistingane og moglege distraksjonane som ligg berre nokre tastetrykk unna. Det er nokre elevar som innrømmer at dei ikkje greier å motstå freistingane og at dette går utover læringsarbeidet. Desse elevane treng hjelp frå lærarar og skulen for å komme inn i gode sirklar med måloppnåing og meistring.

Abstract

Norwegian upper secondary schools are now more or less fully digitalised, to the extent that all students have their own laptop. This is generally considered a positive contribution to teaching. Norway has invested heavily in the development of classroom leadership, methodology, teaching materials and evaluation methods to adapt to the new situation in addition to new curricula and teacher training. Nevertheless, Norway is not found near the top of international rankings, such as PISA tests.

Based on my thesis question "How do students in upper secondary schools, who set educational goals for themselves, experience the connection between achievement and digital distraction" I have attempted to answer the following questions:

What goals do students in upper secondary school set themselves?

What expectations do students have?

Do students themselves experience the digital technology to be a distraction?

My research has been based on a mixed-method study, building on Educational Design Study where the sample population is a class of twenty students at upper secondary school.

The data is based on a questionnaire, classroom observation and a focus group interview with four students. The students in the focus group were chosen on the basis of responses to the questionnaire that showed that they had set themselves educational goals, but experienced that digital distraction in the form of social media use was negatively affecting the goals they had set themselves.

It was clear from the questionnaire that the students do set goals for themselves. Some have long term goals for what they want to do after upper secondary school, whilst others have goals for final grades or individual tests.

The interview showed that students set themselves relatively achievable goals. They aim to merely pass a subject or to achieve a pass grade on a test.

When asked whether they personally find the digital technology distracting when they are learning, most students answer that they can tackle the distraction. However, some students say that the distractions are problematic and have a negative effect on their learning.

It appears that most students have strategies to tackle the everyday digital temptations and the potential distractions that are only a key stroke away. Some students admit that they are not able to resist the temptations and that this negatively affects their learning. These students require help from both their teachers and their school to move from the vicious cycles of digital distraction to positive cycles of achievement and attainment.

Forord

Då er enden nær!

Oppgåva skal leverast inn i dag, og fleire år med lærerikt arbeid er over. Det har ikkje alltid vore lett å halde motivasjonen og fokuset oppe, men gode hjelparar har vore til god støtte når det har gått tungt.

Rettleiaren min, Thomas Arnesen har vore til stor hjelp og støtte. Hans engasjement og innsikt i fagfeltet har gjort arbeidet mykje lettare og svært inspirerande.

Eg vil og takke leiinga på skulen min for å ha vist ei utruleg tolmod i denne tida eg har jobba med oppgåva, og der har bede om å få fri eller byte timar, for å jobbe med denne oppgåva.

Kollegaene mine har vist stor forståing, og høfleg interessert høyrd på meg når eg har komme på nye ting til oppgåva som eg berre må snakke om, eller eg har beklaga meg i motlause stunder. Tusen takk til dei óg.

Elevane som stilte opp til spørjeundersøking, som let meg observere dei og som velvillig stilte opp til intervju fortener og ein stor takk. Utan dei hadde denne oppgåva ikkje kunne blitt noko av.

Biblioteket på høgskulen på Stord fortener og ein stor takk. Dei er svært flinke til å finne fram i hyllene og finne løysingar når det er ei bok eg helst skulle hatt dagen før. Dei har og synt stor forståing når eg har levert in lånte bøker etter fristen.

Utan godkjenning og støtte frå dei næraste hadde det heller ikkje vor mogleg å gjennomføre dette prosjektet. Dei har støtta og motivert meg heile tida og komme med gode innspel.

Tusen takk til alle for all hjelp og støtte.

Øyvind Mongstad

Stord, 1. juni 2021

Innholdsliste

Samandrag	3
Abstract	5
Forord	7
Innholdsliste	8
1 Innleiing	10
1.1 Problemstilling	11
1.2. Definisjon	12
1.3 Avgrensing	12
1.4 Disposisjon	13
2 Tidlegare forskning	14
2.1 Digital distraksjon	14
2.2 Prokrastinering	17
2.3 Prokrastinering og digitale verktøy	19
3 Teoretiske perspektiv	24
3.1 Den sosialkognitive teorien	24
3.1.1 Mestringsforventning, eller "Self-efficacy"	24
3.1.2 Self-Regulated Learning.....	26
3.2 Prokrastinering	28
3.3 Distraksjonar	31
4 Metode	36
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	36
4.2 Design	38
4.3 Educational Design Research	39
4.3 Utval	40
4.4 Datainnsamling	41
4.4.1 Spørjeundersøkinga	41
4.4.2 Observasjon	42
4.4.3 Intervju	43
4.4.4 Transkripsjon.....	46
4.5 Gjennomføring	47
4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarheit	49
4.6.1 Validitet	50
4.6.2 Reliabilitet	59
4.6.3 Generaliserbarheit	61
4.6.4 Samtykke, etikk og personvern	62

5 Presentasjon av funn.....	65
5.1 Mine data	65
5.1.1 Presentasjon av funn i spørjeundersøkinga	65
5.1.2 Observasjon.....	74
5.1.3 Fokusgruppeintervju.....	76
6 Drøfting av funn	78
7 Avslutting.....	86
7.1 Konklusjon.	86
7.2 Veggen vidare	89
Litteraturliste	90
Vedlegg.....	92
Vedlegg 1 - Søknad til rektor om å få gjennomføre undersøkingane.....	92
Vedlegg 2 - Svar frå rektor på søknad om gjennomføring av undersøkingane i samband med masterarbeidet.....	93
Vedlegg 3 - Førespurnad til kontaktlærer om å delta i prosjektet.	94
Vedlegg 4 - Svar frå kontaktlærer på førespurnad om deltaking i undersøking som e-post. ...	95
Vedlegg 5 - Søknad om å få gjennomføre undersøkingane tilSND.....	96
Vedlegg 6 - Svar på søknad om gjennomføring av undersøkingar frå SND	102
Vedlegg 7 - Søknad til HVL om tilgang til forskingsserver.....	104
Vedlegg 8 - Svar frå HVL om tilgang til forskingsserver.	105
Vedlegg 9 - Samtykkeskjema til elevane.....	106
Vedlegg 10 - Spørjeskjema til undersøkinga.	109
Vedlegg 11 - Observasjonsskjema	112
Vedlegg 12 - Intervjuguide til gruppeintervju	113

1 Innleiing

Dei vidaregåande skulane er no stort sett fullt ut digitaliserte med tanke på at alle elevar har kvar sin berbare datamaskin med tilgang til nettverk og internett, til bruk på skulen. Det er ikkje berre berbar datamaskin dei har, men og smarttelefonar, nettbrett og smartklokker. Eg trur ein kan sei at alle elevane har tilgang til minst to digitale einingar som dei kan nytte til å innhente informasjon og til å kommunisere med på skulen. Stort sett er dette eit positivt tilskot til læringsarbeidet i dei vidaregåande skulane, men det har og oppstått ein del problem, kanskje spesielt knytt til metodikk og klasseleiing.

Det har vore investert mykje ressursar i den vidaregåande skulen, både økonomisk og tidsmessig, og nasjonalt og lokalt, for å utvikle og betre bruken av digitale verktøy i dei vidaregåande skulane. Det har vore satsa på klasseleiing, vurdering og utvikling av nye metodar i undervisninga, slik som omvendt undervisning og deling av ressursar. Det har kome nye læreplanar som i større grad inkluderer digitale verktøy. Vi har digitale eksamenar, og har det siste året og nytta digital undervisning. Det er ikkje tvil om at vi har kome vidare, har utvikla oss og har blitt flinkare til å nytte desse fantastiske ressursane som ligg berre nokre tastetrykk unna.

Men har alle elevane utbytte av denne digitaliseringa av undervisninga og skulen?

Mi erfaring etter fleire år i den vidaregåande skulen, og med ein spesiell interesse for bruk av IKT i undervisninga, er at dei fleste elevane har eit godt utbytte. Dei fleste elevane ser ut til å være i stand til å nytte ressursane og underhaldningstilbodet som er tilgjengeleg for dei gjennom dei digitale verktøya dei har, og balansere dette mot det læringsarbeidet dei skal gjer på skulen. Men det er nokre elevar som ikkje ser ut til å kunne takle alle dei tilboda som ligg og freistar nokre tastetrykk unna. Dette kan være elevar som er flinke og som vil noko, men som ikkje får den utteljinga og resultatata som dei burde få. Dette er berre nokre få av elevane, men likefullt synest eg dei er viktige. Passer det digitale tilbodet som er i skulen alle? Er det slik at alle elevane får den meistringsopplevinga dei treng for å ha motivasjon til å jobbe vidare med alle freistingane rett attmed seg? Eller er det nokon som treng litt ekstra hjelp, eller rettleiing, for å meistre arbeidet med digitale hjelpemiddel og motstå freistingane som ligg i dei digitale media?

Kva mål set elevanes eg når dei byrjar på vidaregåande skule? Er det faglege mål eller mål for kva dei skal gjere når dei er ferdige på vidaregåande skule eller set dei seg mål for kvar prøve og vurderingssituasjon?

Kva forventningar har elevane om å meistre dei måla dei har satt seg? Er det slik at elevane set seg realistiske og oppnåelege mål, slik at dei er i stand til å oppfylle desse og oppleve meistringsskjensla og få dei positive effektane av å meistre, slik "Self-efficacy" teoriane til A. Bandura tek for seg (Kähler, 2012)? Eller er det slik at elevane ikkje greier å oppfylle dei måla dei har sett seg og difor havnar i den vonde sirkelen som Wäschle m.fl. finn døme på i si forskning og sine teoriar (Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink, & Nückles, 2014)?

Dersom dei ikkje greier å oppfylle dei, vert då desse måla forstyrra av tidsaspektet med at dei ligg for langt fram i tid, slik Piers Steel forklarar prokrastinering i sin "Temporal Motivation Theory" (Steel, 2007).

Kva er det i tilfelle som distraherer dei? Har det med alle dei digitale verktøya dei har tilgang til i skulekvardagen og i læringsarbeidet? Kva er det som vinn når dei jobbar med læringsarbeid og det kjem eit signal i mobiltelefonen eller på smartklokka som seier at det er kome ei oppdatering på ein av dei sosiale plattformane dei er medlem på (Fogg, 2019)? Er det læringsmål eller er det sosiale mål som vert viktigast for dei (le Roux & Parry, 2021)?

Dette er nokre av dei spørsmåla eg stiller meg og som oppgåva mi skal ta for seg. Set elevane i vidaregåande skule seg faglege mål for skulegangen? Når dei dei måla dei set seg eller er det for mange freistingar og distraksjonar rundt dei i læringsarbeidet? Påverkar elevane sin meistringserfaring vidare målsettingar i læringsarbeidet? Det manglar forskning på dette området i norsk kontekst, så dette vart utgangspunktet for problemstillinga og forskingsspørsmåla eg har laga for oppgåva mi

1.1 Problemstilling

Problemstillinga for oppgåva eg utforma kom som ein konsekvens av dei vala eg gjorde. Den vart slik:

"Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring, som set seg faglege mål, samanhengen mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtferd?"

Ut frå denne problemstillinga kjem dei tre forskingsspørsmåla:

1. Kva mål set elevane i vidaregåande opplæring seg?
2. Kva forventningar måloppnåing har elevane?
3. Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet?

1.2. Definisjon

Det er ting som kan tyde på at elevane lar seg distrahere i skulearbeidet på grunn av tilgangen dei har til digitale media, dette er det eg har kalla for digital distraksjon. Digital distraksjonsåtferd er altså når nokon lar seg distrahere av dei digitale verktøya dei har tilgang til, og nyttar desse til andre ting enn det dei skal gjer i læringsarbeidet.

Digitale verktøy er i denne samanhengen dei digital artefaktene elevane nyttar i læringsarbeidet, slik som datamaskin, nettbrett, mobiltelefon eller smartklokke.

Dette handlar om prokrastinering, eller utsetjingsåtferd, der elevane vel å utsetje arbeid mot måloppnåing, til fordel for freistingar som oppstår undervegs mot målet, som gjerne ligg ei stund fram i tid.

1.3 Avgrensing

Eg måtte prøve å finne ein måte å avgrense utvalet av elever eg ville fokusere på, og kom fram til at kategorien elevar som var interessant å fokusere på, var elevar som hadde bevisste mål for den vidaregåande skulegangen, men som samstundes vedgår at den utanomfaglege bruken av digitale media i læringsarbeidet går utover dei måla dei har sett seg.

Andre elevar seier at dei ikkje har problem med at den utanomfaglege bruken av digitale media går ut over måla dei har satt seg, og nokre elevar har ikkje sett seg klare mål, og opplever difor kanskje ikkje nokon distraksjon av den grunn.

Det er difor eg har vald å fokusere på desse elevar med bevisste mål og som vedgår at den utanomfaglege bruken av digitale media i læringsarbeidet går utover dei måla dei har sett seg.

1.4 Disposisjon

Som disposisjon for oppgåva har eg vald å nytte ei inndeling som Høgskulen Vestland føreslår i sine informasjonsskriv til masterstudentane.

Kapittel 1 er innleiinga. Her seier eg litt om bakgrunnen for at eg har vald å jobbe med dette problemområdet og kvifor problemstillinga og dei tre forskningsspørsmåla er slik dei er. Vidare definerer eg viktige omgrep i problemstillinga mi og kjem med avgrensingar i dette kapitlet.

Kapittel 2 er tidlegare forskning. Her viser eg til tidlegare forskning på områda som er aktuelle for oppgåva. Eg har delt forskinga inn i dei tre delane: digital distraksjon, prokrastinering og prokrastinering og digitale verktøy.

Kapittel 3 er ein gjennomgang av den teoretiske bakgrunnen for oppgåva. Her seier eg litt om dei teoretiske perspektiva eg har tatt utgangspunkt i for forskinga. Med utgangspunkt i den sosialkognitive teorien meistringsforventning og "self regulated learning". Vidare presenterer eg teoretiske perspektiv på prokrastinering.

Kapittel 4 er metodekapitlet. Her grunngjev eg val av metodane eg har nytta ut frå forskningsspørsmåla og gjer greie for gjennomføringa. Eg seier og litt om kva som er utfordringane for metodane eg har nytta, med tanke på validitet, reliabilitet og generaliserbarheit, og korleis eg har jobba med etikk, personvern og samtykke.

I kapittel 5 presenterer eg funna frå dei tre undersøkingane eg har gjennomført.

Kapittel 6 er drøftings kapitlet. Her drøfter eg funna eg har presentert i kapittel 5 og kjem med ein konklusjon. Eg avsluttar med nokre ord om kva eg meiner bør gjerast vidare innan forskingsfeltet.

2 Tidlegare forskning

2.1 Digital distraksjon

Det er gjort mye forskning på bruk av IKT og digitale verktøy i skolen, både nasjonalt og internasjonalt. Ikkje all denne forskinga er relevant framleis, sidan både den teknologiske utviklinga har gått framover med stormskritt både med teknologi og innhald i dei digitale media, og bruken av digitale sosiale medium har endra seg etter kvart som utviklinga har gått vidare. Døme på dette er overgangen frå stasjonære datamaskiner på eigne datarom, til situasjonen i dag, der elevane i vidaregåande skule har med sin eigen berbare datamaskin (Bring Your Own Device). Vi har og sett ei stor utvikling i forlaga si satsing på å tilby nettbaserte ressursar knytt til lærebøkene sine. Det har og kome til nye sosiale medium, slik som t.d. TikTok og andre har forsvunne, eller gått av moten, som t.d. Nettby. Dei sosiale media har blitt viktigare og viktigare for denne målgruppa.

Likevel ser ein at norske elevar berre scorar middels på OECD-rankingar (Arnesen, Elstad, & Christophersen, 2017a, p. 102), mens deira finske medelevar har vore i toppsjiktet på denne målinga i fleire år. Dette på tross av ein mindre utstrakt bruk av digitale verktøy i finsk skule (Arnesen et al., 2017a, p. 102).

Eg har valt å hovudsakleg fokusere på forskning etter 2015, då eg meiner dette er mest relevant for meg. Noko forskning frå før dette kan nok og vere relevant. Litteratur og teori kan sjølvstøtt vere frå før dette årstalet.

Det første søket eg gjorde var på omgrepet "digital distraksjon", i Google Scholar. Eg valde å søke på dette emnet for å kunne finne ein definisjon av omgrepet "digital distraksjon". Her kom det fram fleire treff. Dei eg fann mest interessante, var ei bacheloroppgåve om "Mobilbruk i Islandske klasserom" av Arne Bjarte Lid, og ei masteroppgåve om "Skolen og elevenes digitale hverdagsliv. En kvalitativ studie av elever og skolens mobiltelefonregler" av Nils Christian Tveiterås. Felles for oppgåvene er at dei omhandlar digitale verktøy (mobiltelefon) som distraherer elevane i undervisningssituasjonen.

I tillegg fann eg ei bacheloroppgåve om effektar av digitalisering på HVL, av Silje Ikonopolis Fossberg og Sandra Ågotnes Lærum på økonomi og administrasjons-studiet på

HVL. Dei har gjennomført ein kvalitativ studie med dybdeintervju av 10 informanter (fagtilsette, administrativt tilsette og studentar). Dei nyttar óg omgrepet "digitale distraksjonar" i oppgåva (Fossberg & Lærum, 2020, p. 16). Omgrepet vert definert som "digitale verktøy som gir studentane flere kjelder til distraksjon, og som tar bort den viktige konsentrasjonen og oppmerksomheten (Fossberg & Lærum, 2020, p. 16)." Dette finn eg interessant, sjølv om oppgåva omhandlar tilhøver i høgare utdanning. Eg meiner likevel omgrepet og fenomenet let seg overføre til tilhøver i vidaregåande skule.

Arne Bjarte Lid si bacheloroppgåve om "Mobilbruk i Islandske klasserom" frå NTNU, mai 2019, undersøker mobiltelefonbruken blant islandske tiandeklassingar. Dette er ei kvantitativ undersøking på to islandske ungdomsskular, og kvalitative intervju med utvalde lærarar og rektorar på dei utvalde skulane. Undersøkinga syner at både lærarar, skuleleiarar og elevar ser at mobiltelefonane er ei utfordring og ein distraksjon. Elevane nyttar mobiltelefonen mykje, og den er ein konkurrent til den kommunikasjonen som går føre seg gjennom undervisninga i klasserommet (Lid, 2019, p. 23). Også her er omgrepet digital distraksjon nytta, og Lid peiker og på mykje forskning som syner at mobiltelefonen er ein distraksjon for læringsarbeidet og bør regulerast (Lid, 2019, p. 8/42). Vel så interessant er dei vitenskaplege grunngevingane til å ikkje regulere mobiltelefonbruk i skulen, der potensialet til å støtte nesten alt læringsarbeid vert trekt fram (Lid, 2019, p. 8/42), og moglegheitene som ligg i å hente, bearbeide og skape kunnskap vert understreka (Lid, 2019, p. 8/42).

Nils Christian Tveiterås skriv i si masteroppgåve, "Skolen og elevenes digitale hverdagsliv. En kvalitativ studie av elever og skolens mobiltelefonregler", om korleis skulen stiller seg til elevane sitt kvardagsliv i arbeidet med å førebu dei på livet i ei meir og meir digital verd. Korleis elevane opplever restriksjonar på mobilbruk og opplæring i digital kompetanse. Det eg finn interessant her, er Tveiterås sine undersøkingar omkring bakgrunnen for ulike mobiltelefonreglar i skulen. Han peiker på at det ikkje finnst nokon offisielle dokument frå skulane som støtter opp om grunngevinga til innføring av mobilreglar (Tveiterås, 2019, p. 55). Han støtter seg difor til informasjon frå intervju med elevar, lærarar og rektorar. Denne informasjonen stadfester mykje frå forskingslitteraturen på området. Viktige grunnar for å regulere mobilbruken vert oppgitt å være for å unngå distraksjon, auke sosial interaksjon og å dempe sosialt press (Tveiterås, 2019, p. 55).

Louis-Philippe Beland og Richard Murphy har, i si undersøking om haldningane og reglane for bruk av mobiltelefonar i engelske skular i fire byar, funne indikasjonar på at å innføre forbod mot mobiltelefonar gir ein auke i prestasjonane til dei elevane med lågast prestasjon, mens det ikkje har innverknad for dei andre elevane. Det kan difor vere eit rimeleg tiltak for å jamne ut prestasjonane i skulen. Dei understreker at mobiltelefonen kan være eit nyttig verktøy i læring dersom han vert nytta på ein strukturert måte (Beland & Murphy, 2016, p. 70). Det ser altså ikkje ut til at det er teknologien som er problemet, men korleis ein nyttar denne.

Marte Blikstad-Balas skriv i sin artikkel "Digital literacy in upper secondary school" frå 2015, som baserer seg på ei undersøking frå 2012 at (sitat) "*When the teacher is actually giving the presentation, the students are busy doing other things; first and foremost being entertained on the Internet. When the students occasionally feel the need to relate to the presentations, it is always because they need specific information for an assignment or preparing for a test*" (Blikstad-Balas, 2015, p. 134). Dette fortel at den digitale distraksjonen ikkje berre gjeld mobiltelefonar, då denne undersøkinga er utført i vidaregåande skule der elevane nytta berbare datamaskiner i undervisninga. Fenomenet med at elevane gjer andre ting mens læraren underviser er heller ikkje noko nytt, på spørsmål om kva dei gjorde før dei fekk datamaskinsvara ein av elevane at han teikna (Blikstad-Balas, 2015, p. 135).

Rune Johan Krumsvik har i fleire år forska på digitale verktøy i undervisning, både i vidaregåande skule og i høgare utdanning. I 2017 kom det ein artikkel som heiter "Utdanningsledelse og digitale læringsformer i høyere utdanning". Her undersøker Krumsvik, saman med Øen Jones, kva som skaper god utdannings-, studie- og undervisningskvalitet i høgare utdanning. Dei fokuserer mellom anna på digital læring (Krumsvik & Jones, 2017, p. 18). I ei undersøking hausten 2016 vart 435 studentar spurde før førelesninga starta om "*Har du lest anbefalt pensumsidetall til dagens forelesning?*". 67.5% av dei spurde studentane hadde ikkje lese det sidetalet med pensum som var tilrådd. På spørsmål om kva som skal til for å få studentar til å førebu seg til førelesingar, svarte dei same studentane mellom anna "*Noen studenter sier «jeg leser senere» og så blir det aldri lest særlig pensum som før skippertak rett før en eventuell eksamen.*" (Krumsvik & Jones, 2017, p. 28).

Vidare kjem Krumsvik og Øen Jones inn på omgrepet "digitale distraksjoner", som vert definert som digital utanomfagleg aktivitet under undervisninga (Krumsvik & Jones, 2017, p.

31). I ei undersøking av 420 førsteårsstudentar svara 58,4% at dei hadde hatt digitale utanomfaglege aktivitetar under ei to timars forelesing.

Både bakgrunnen for dei digitale distraksjonane og omfanget av dei er fenomen som og er kjende i vidaregåande opplæring, og eg meiner dette har overføringsverdi til vidaregåande opplæring. Det er som oftast berre ein sommar som i alderen skil ein vidaregåande elev i 3. klasse frå ein førsteårsstudent.

2.2 Prokrastinering

Prokrastinering av oppgåver - eller å utsetje arbeid til seinare, er eit svært kjend fenomen mellom elevar i vidaregåande opplæring, mange av elevane må vi be både to og fleire gonger om t.d. å levere inn arbeid og å gjere andre oppgåver. Og vi høyrer i fagsamtaler og oppfølgingssamtaler med elevar at dei ofte jobbar etter "skippertak-metoden", dvs. å gjere ting i siste liten. Det som er interessant er å finne ut om det er ein samanheng mellom dette og dei digitale verkøya, som vi veit er til stades i undervisninga og uanomskulelivet deira, og kven er det i så fall som let seg distrahere til prokrastinering av læringsarbeid.

I artikkelen "Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning" presenterer Kristin Wäschle m.fl. ei undersøking blant 150 universitetsstudenter om dei ulike effektane av å utsette arbeid (procrastination) og å ha meistringskjensle. Gjennom ein termin loggfører studentane mellom anna førebuing til undervisning, meistringskjensle, utsetjing av læringsarbeid og nådde mål i ein webbasert database kvar veke (Wäschle et al., 2014, p. 107). Resultata frå undersøkinga syner at studentar / elevar som utset læringsarbeid har ei låg måloppnåing og dette gjev ein negativ innverknad på meistringskjensla til studenten / eleven. Dette vert ein vond sirkel, der desse ser ut til etter kvart å utsetje meir arbeid (Wäschle et al., 2014, p. 109). Det denne undersøkinga ikkje ser på, er i kva grad informantane nytta t.d. digitale verkøyt til utanomfaglege aktivitetar.

Thomas Arnesen, Eyvind Elstad og Knut Andreas Christophersen har skrivne artikkelen "How Finnish and Swedish learners' academic self-control relates to time spent online in class,

perceptions of educator qualities, and school appreciation: A cross-sectional comparison". Dei presenterer resultata, og samanliknar funna omkring forholdet mellom akademisk sjølvdisiplin, tid brukt online i klasserom, oppfatninga av lærarkvaliteten og verdsettinga av skulen. Den kvantitative undersøkinga omfattar 802 svenske og 1398 finske elevar i vidaregåande skule i nære, urbane strøk.

Dei peiker i innleiinga på ulikskapane mellom det finske og det svenske skulesystemet, der det finske skulesystemet er rangert som eitt av verdas beste, etter fleire topp-plasseringar i PISA-undersøkingar (2000, 2003 og 2006), mens det svenske skulesystemet er kommentert med alvorlige systemsvakheter, mellom anna i lærarutdanninga. Som døme dreg dei fram den høge statusen lærarar har hjå elevar, foreldre og resten av samfunnet i Finland, mens det i Sverige er forbunde med låg status å være lærar. Dette kan mellom anna gjer noko med dei rammene politkarane skaper for lærarane og skulen, og den autoriteten lærarane har i klasserommet (Arnesen, Elstad, & Christophersen, 2017b, p. 3 av 12). Faktorane som vert samanlikna er instruksjonar, klasseromleing, høge forventningar, elevanes syn på akademiske verdiar i forhold til internettbruk på skulen og elevane si kjensle av motivasjonskonflikt mellom skule og internett (Arnesen et al., 2017b, p. 3 av 12).

Funna syner at det er ein klart sterkare samanheng mellom kvaliteten på instruksjonar, klasseromleing og høge forventningar og den akademiske sjølvdisiplinen (Arnesen et al., 2017b, p. 7 av 12). Dei finn óg at samanheng mellom tilgang på digital teknologi, og skule - internett konflikten, er sterkare hjå dei svenske respondentane samanlikna med dei finske (Arnesen et al., 2017b, p. 7 av 12). I begge landa fann dei ein tydeleg samanheng mellom skule – internett konflikten og den akademiske sjølvdisiplinen (Arnesen et al., 2017b, p. 7 av 12).

Ein av konklusjonane er at den akademiske sjølvdisiplinen er sterkare i Finland enn i Sverige, og at skule – internett konflikten er sterkare i Sverige enn i Finland. Ein konsekvens av dette er at å betre kvaliteten på instruksjonar og betre klasseromleing er viktige tema i svensk utdanningspolitikk.

I artikkelen "The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure", presenterer Piers Steel frå University of Calgary

resultata frå ei stor meta-undersøking, der han tek for seg 691 sjølvstendige undersøkingar frå mange ulike fagfelt som omhandlar prokrastinering (Steel, 2007, p. 73). Han skildrar den litterære historia til prokrastinering, som strekk seg tilbake til ca år 500 f.Kr., då eigenskapen vart omtala i verket Bhagavad Gita (Steel, 2007, p. 67) frå Østen og i klassiske Europeiske tekstar tilbake til ca år 800 f.Kr., og fram til moderne tid. Han gjer og greie for kva syn ein har hatt på prokrastinering. Stort sett er haldninga til dette omgrepet negativt, men det er og nokre som ser positivt på det gjennom at ved å utsette handling så får ein meir informasjon og tid til å ta ei avgjerd ut frå (Steel, 2007).

I undersøkinga ser Steel etter moglege årsaker til prokrastinering, og kva effekt prokrastinering har (Steel, 2007, p. 65). Dei undersøker dei fleste påståtte årsakane til prokrastinering, alt frå perfektjonisme til opprør. Ei årsak som vert støtta av resultata i undersøkinga, er timing av belønninga, som når tendensen til prokrastinering minkar dess nærare ein er innleveringsfristen (Steel, 2007, p. 75). Ein annan viktig grunn til prokrastinering er at respondenten peiker på eit ubehag i samband med oppgåvene, at dei misslikar det dei skal gjer, t.d. studentar som misslikar å skrive semesterrapport, utset dette, eller dei som ikkje likar å handle, og som utset julegåveinnkjøpa til siste liten (Steel, 2007, p. 81).

Artikkelen presenterer og eit teoretisk rammeverk for prokrastinering som vert kalla TMT (temporal motivation theory). Her er motivasjonar og tid viktige element (Steel, 2007, p. 71). Denne teorien kjem eg tilbake til i kapittelet om teoriar.

2.3 Prokrastinering og digitale verktøy

Thomas Arnesen, Trond-Egil Arnesen og Eyvind Elstad sin artikkel "Exploring students' explanations for off-task practices in an innovative learning environment (ILE) using a typology of agency as theoretical framework." vart publisert sommaren 2020.

I denne artikkelen nyttar forfattarane fire agensar (agencies) for å gjere greie for korleis elevar i den vidaregåande skulen grunngjev sin digitale distraksjon (off task practice). Undersøkinga vart gjort i ei gruppe på 11 elevar frå vidaregåande opplæring, sju frå vg1 (16 år), 2 frå vg2 (17 år) og 2 frå vg3 (18 år). Representantane var plukka ut frå ein middels stor skule i ein

middels stor norsk by og frå eit bustadområde for familiar med middels inntekt. Undersøkinga vart gjennomført med fokusgruppeintervju, fire intervju med 2 elevar og eitt med 3 elevar. Intervjua varde i 30 til 45 min. og vart tatt opp og transkribert. Dei vart analysert i to omgangar, ein med tanke på triggjarar, kva som set i gong situasjonen, den andre omgangen med tanke på teoretisk analyse (Arnesen, Arnesen, & Elstad, 2020, p. 6).

Den første av fire agensar i undersøkinga er "Sovereign agency", som er ein agens som tek utgangspunkt i sjølvregulert læring. Funna her syner at elevane nyttar denne agensen for å forklare prokrastinering som involverer IKT. Dei nytta denne agensen oftare enn dei tre andre agensane. Alle dei 11 elevane nytta ein eller annan form av omgrepet "sjølvreguleringsfeil" for å gjere greie for kvifor dei vart engasjert i digital distraksjon i undervisninga. Elevane rekna dette som eit stabilt personlegdomstrekk. Konkret gjev dette utslag i at elevane ønsker at lærarane og skulen skal sette grenser for dei og passe på dei, i og med at dei ikkje greier det sjølv (Arnesen et al., 2020, pp. 6 - 7).

Den andre agensen er "Relational agency". Denne agensen handlar om å kunne samarbeide og handsame sosiale signal. Respondentane i undersøkinga nytta denne agensen ein del og ofte i saman med "sovereign agency" for å gjere greie for deira digitale distraksjon (off-task practies). Det er fem forklaringar med relasjonsinnhald som elevane nyttar om deira distraksjon: a) medelevar sin aktivitet, b) kor streng læraren er, c) læraren sin pedagogikk, d) elevane si vurdering av viktigheita til faget, og e) dei offisielle reglane og dei uskrivne reglane til skulen.

Elevane si forklaring var hovudsakleg karakterisert av korleis desse elementa påverka deira medfødde mangel på sjølvregulering.

Kvar fokusgruppe nemnde medelevar sine digitale distraksjonar som ein triggjar for deira egne digitale distraksjonar. Tre fokusgrupper samanlikna medelevar sine digitale distraksjonar med spredning av eit farleg virus. Ei fokusgruppe fortel óg at medelevar påverkar dei til ikkje å prokrastinere og at det er ukomfortabelt å være den einaste som ikkje gjer det dei skal.

Rolla til dei ulike lærarane handla mest om kor strenge dei var i forhold til digitale distraksjonar.

Lærarane sin pedagogiske aktivitet vart kommentert av alle 11 respondentane i undersøkinga som direkte eller indirekte påverknad til digital distraksjon. Dei var einige om at lærarar med høgt engasjement hjalp elevane med å være fokusert. Kjedlege oppgåver, repetisjon, for enkle oppgåver, for vanskelege oppgåver og at elevane kunne gjere arbeidet heime var potensielle triggerar for den dårlege sjølvkontrollen og dei lett tilgjengelege freistingane online.

Prosjektarbeid var den einaste konkrete pedagogiske metoden som vart nemnd som ein god måte å halde elevane fokusert på, gjennom å gjere elevane avhengige av kvarandre for å løyse oppgåva saman og på den måten hindre distraksjon.

Når det gjeld vurdering av viktigheita til faga var elevane einige om at det var lettare å halde fokus i fag dei likte. To fokusgrupper meinte det var det var lettare å fokusere i vanskelege fag som matematikk og fysikk fordi desse var komplekse fag der ein var avhengig av å følge med i undervisninga for å oppnå måla sine. I følge elevane var dette ikkje tilfelle i andre "enkle" fag som engelsk og historie. Dersom ein vart hengande etter i fag, var det lettare å gje opp og gjere andre utanomfagelege ting.

Reglane på skulen seier at det ikkje er lov for elevane å drive med utanomfagelege aktivitetar i undervisninga. Her opplevde intervjuar at elevane i dei mest passive fokusgruppene var klart bekymra for å sei for mykje, sjølv om dei hadde fått opplyst at alt dei sa ville være anonymisert og ikkje skulle kunne førast tilbake til informantene. På tross av dette kom det fram i samtalanene at påverknaden av det offisielle reglementet til skulen var avhengig av korleis lærarane handheva dette, og dei fleste lærarane var halvhjerta i å handheve det. Det gjorde at elevane heller skjulte dei utanomfagelege aktivitetane enn å la det være. Alle dei fem fokusgruppene var einige i at dei uskrivne reglane om utanomfageleg aktivitet i undervisninga, var i direkte konflikt med dei offisielle reglane (Arnesen et al., 2020, pp. 7 - 9).

Den tredje agensen er "Ecological agency". Denne agensen vert definert som ein midlertidig integrert prosess med sosialt engasjement som bygger på erfaringar, er retta mot framtida og er kombinert med ein evne til å setje saman tidlegare vaner og framtidige prosjekt i notida. Eit døme på dette er at i fire fokusgrupper nytta elevane erfaringar frå ungdomsskulen som utgangspunkt for å samanlikne og tolke deira utanomfagelege aktivitet. I alle gruppene var

målet å få gode karakterar og difor såg betydninga av prøver ut til å spele ei viktig rolle i korleis dei vurderte moglegheitene og agerte i notida.

Den fjerde agensen vert kalla "New material agency" og handlar i denne samanhengen om relasjonen mellom elevane og deira online digitale verktøy. Alle informantane i undersøkinga peikte på denne relasjonen som ei viktig årsak til deira utanomfaglege aktivitet. I staden for å sjå på elementa, på kva som fekk dei til å halde på med utanomfagleg aktivitet, såg dei heller på kva det var i applikasjonar og appar som fekk dei til å miste fokuset, slik som eit blink på telefonen om at ein ny samtale på FaceBook var starta. Elevane seier dei har dei sosiale media opne heile tida i timane, og sjekkar dei jamnleg. På spørsmål til to av informantane om kvifor dei nytta Facebook i timane, svarer den eine at han er dum som har telefonen der. Når han ser den blinke så må han finne ut kva som går føre seg. Den andre informanten seier han må inn og sjekke chaten, og skriv svar når nokon skriv til han, men legg vekk telefonen etterpå. På spørsmål om dei har tilgang til teknologi i undervisninga, svarer to av elevane på 16 år at dei har tilgang til PC / Mac og smarttelefoner. Dei seier og at det er freistingar som føl med denne tilgangen og at Facebook er den viktigaste distraksjonen. Dei seier og at dei skulle ønske dei ikkje let seg freiste og heller gjer det dei skal i timane. Dette fortel at elevane legg seg til ein måte å tenke på der tilgangen til - og eigenskapane til distraksjonane i og av seg sjølv ofte vert forklart som tilstrekkelege forhold til at det vert utanomfaglege aktivitetar i undervisninga (Arnesen et al., 2020, pp. 12 - 13).

Gjennom å bruke desse fire agensane til den teoretiske analysen, syner ein korleis elevane kan få ei djupare forståing av handlingane sine. Dei nytta mellom anna relasjonsomgrep for å gjere greie for korleis utanomfagleg aktivitet er sosial og vart norma i fråværet av læraren si styring. Det viktigaste funnet har praktiske pedagogiske konsekvensar. Elevane skuldar på seg sjølv for deira utanomfaglege aktivitetar i undervisninga, og nokre lærarar ovrelet det til elevane sjølv å halde seg faglege aktivitetar i undervisninga. Denne sosiologiske og avpolitifiserte forståinga av læringsomgivnader er problematisk sidan det tåkelegg viktige strukturar og at ein risikerer å feilaktig tilskrive utanomfagleg aktivitet til medfødde personlege eigenskapar (Arnesen et al., 2020, pp. 14 - 15).

I konklusjon seier T. Arnesen om skule–internett konflikten at det at elevane står til ansvar for utanomfagleg aktivitet i undervisninga er viktige betraktningar når ein skal designe nye teknologitette læringsmiljø. Funn tyder og på at elevane har detaljert, nyansert og

kontekstsensitiv forståing av dei kreftene som setter i gang deira problematiske prokrastinering, sjølv om dei nyttar medfødd mangel på sjølvkontroll som grunngeving.

I artikkelen "Off-task media use in academic settings: cycles of self -regulation failure", som er den nyaste forskinga eg har tatt med her, gjennomførte Daniel B. La Roux og Douglas A. Perry ei undersøking av 30 studentar ved eit stort Sør Afrikansk universitet for å studere effekten av utanomfagleg bruk av digitale media (off-task media use(OTMU)). Undersøkinga vart gjennomført med fokusgrupper og intervju.

I undersøkinga konkluderer forskarane med at funna tyder på at utanomfaglege medium fører med seg fleire utfordringar til sjølvregulering for studentar gjennom å tilby, uavhengig av tid og stad, eit vidt utval av potensielt tilfredsstillande opplevingar.

Handlingsmoglegheitane til desse utanomfaglege media er slik at studentane ofte vert fanga i spiralar av sjølvreguleringsfeil som resulterer i prokrastinering av akademiske oppgåver. Forskarane kaller dette for "Media procrastination cycle" og peiker på at dette kan være ei viktig kjelde til stress og bekymring hjå studentane i undersøkinga (le Roux & Parry, 2021, p. 140).

3 Teoretiske perspektiv

For å forstå mekanismene bak elevar sine forventningar om mestring, faglege måloppnåing og digital distraksjon, har eg vald å nytte sosialkognitiv teori med utgangspunkt i Albert Bandura sine teoriar om "Self-efficacy" og vidare til teoriane rundt "Self-regulated learning". Sentralt for denne retninga er viktigheita av både sjølvverkjenning og den sosiale innlæringa som føresetnad for å meistre utfordringane i livet. Den digitale distraksjonen er, slik eg tolkar det, ei form for prokrastinering, eller utsettjingsåtfærd, der nokre elevar let seg distrahere vekk frå læringsarbeid av dei digitale verktyøya dei har tilgjengeleg i vidaregåande skule. Anten på grunn av konflikt mellom dei akademisk og sosiale mål dei har. Det kan og vere på grunn av at det dukkar opp mål som er nærare i tid enn dei akademiske måla dei har sett seg.

3.1 Den sosialkognitive teorien

Ein viktig pådrivar for den kognitive revolusjonen innan psykologien på slutten av 1960-åra var Albert Bandura. Han er fødd i Canada i 1925. I 1952 tok han doktorgraden ved Iowa University. Han har vore tilsett ved Stanford University sidan 1953. Bandura meiner mennesket er eit produkt av arv og at det skaper seg sjølv. I Bandura sin teori er tanken om at mennesket veks opp i ein sosial kontekst, men er ikkje berre eit produkt av denne, viktig. Mennesket har ein skapande vilje som det, saman med kjennskap til sine personlege kompetansar og verda det lev i, kan kontrollere og nytte konstruktivt i å utforme sitt eige liv (Kähler, 2012, p. 8).

Sentralt i Bandura sin teori i dag er, i tillegg til den sosiale innlæringa som han skriv om i *Social Learning Theory* frå 1977, er og omgrepet Self-Efficacy som han og introduserte i 1977 (ACADEMIC, 2020), men som hans andre hovudverk, *Self-Efficacy: The Exercise of Control* frå 1997, utdjuper.

3.1.1 Mestringsforventning, eller "Self-efficacy".

Omgrepet "self-efficacy" har blitt oversatt til norsk på fleire måtar, men eg vel å bruke omgrepet "meistringsforventning", som ein og finn brukt andre stader i forskinga (Vik, 2015, p. 9).

Utgangspunktet for Bandura sin teori om meistringsforventning er at mange menneske opplever ei frykt som hindrar dei i å gjere det dei vil og som dei difor ønsker å overvinne. Bandura meiner at det er forventningane til, og trua på egne evner, som avgjer om ein vil prøve å overvinne problem, kor mykje arbeid ein vil legge i det og kor lenge ein vil prøve på å gjere det. Det vert difor viktig å ha tru på seg sjølv. Dess meir ein trur ein er i stand til, dess meir tid og meir krefter vil ein legge i å overvinne dei vanskane og hindera ein kjem ut for (Kähler, 2012, p. 9). Dette resulterer i trekanten som Bandura presenterer sine tre faktorar til perspektivet med: 1 – personlege faktorar. 2 – oppførsel. Og 3 – Omgivnadene. Som Bandura sjølv seier: "Det menneske tenker, trur og føler, påverkar korleis dei oppfører seg (Zimmerman & Schunk, 2003, p. 438).

Forventningane til og trua på meistringsforventningane seier Bandura stammer frå fire kjelder: 1 - Erfaring med å gjennomføre og / eller fullføre, oppgåver. 2 – Observasjon av andre. 3 – Verbal oppmuntring og sosial påverknad. 4 – Psykiske og emosjonelle tilstander. Den kognitive tolkinga av informasjonen frå desse områda er det som avgjer om mennesket våger å gjere det dei er redd for. (Kähler, 2012, p. 9).

Erfaring med å gjennomføre og / eller fullføre (enactive mastery experience) er den sterkaste kjelda til meistringsforventning. Dette på grunn av at dette er det mest autentiske beviset på om ein kan mønstre det som trengs for å få suksess. Suksess skaper ei robust tru på eigen meistring, mens det å feile undergraver det. Dersom ein erfarer at det er for enkelt å oppnå meistring, kan ein komme til å vente raske resultat og lett miste motet, dersom ein gjer feil. Ein passande meistringsforventning krev erfaring i å overvinne motstand og vanskar gjennom å være uthaldande (Bandura, 1997, p. 80).

Eigen erfaring er ikkje den einaste kjelda til informasjon om evna ein har til å gjennomføre oppgåver. Gjennom observasjon av andre (vicarious experience), eller modellering (modeling) som Bandura kaller det, får vi og informasjon om korleis ein skal gjennomføre oppgåva, men og om korleis vår eigen prestasjon er. For ein skøyteløpar vil ikkje tida på eit løp i seg sjølv ha noko tyding, først sett i samanheng med andre skøyteløparar ser ein om prestasjonen var god. Det er og vanskeleg å sei om ein kan svømme, eller fly eit fly, berre gjennom å skulle prøve det sjølv. Når ein sjølv presterer betre enn gjennomsnittet i ei gruppe, er dette med på å auke trua på meistring, mens dersom ein presterer lågare enn gjennomsnittet,

vil det redusere trua på mestring. Samanliknar vi oss med andre, t.d. klassekameratar, kan denne konkurransen auke trua på mestring dersom ein singlar. Dersom ein taper vil dette minske trua på mestring (Bandura, 1997, pp. 86 - 87).

Verbal oppmuntring og sosial påverknad er den tredje kjelda. Dette er ein verknadsfull måte å styrke menneske si tru på at dei har evna til å nå det dei ønskjer. Verbal oppmuntring åleine kan ha avgrensa verknad på å styrke mestringa. Oppmuntring til mestring har størst verknad på menneske som har årsakar til å tru at dei kan få måloppnåing gjennom handlinga, gjerne gjennom tidlegare erfaring med at dei har meistra vanskelege oppgåver.

Det å skape urealistiske forventningar til eigne evner derimot, kan føre til at ein misslykkast, og at ein får dårleg erfaring med oppmuntring og dårlegare tru på seg sjølv (Bandura, 1997, p. 101). Bandura påpeiker og at det er oppmuntringa over tid som er det viktigaste (Kähler, 2012, p. 9).

Fysiologiske og kjenslemessige reaksjonar er den fjerde kjelda. Desse kan få menneske til ikkje å gjer det dei ønskjer å gjer fordi dei ikkje vågar. Dersom ein gjennomfører oppgåva kan det være at ein opplever at oppgåva ikkje var så vanskeleg som ein trudde og den kjenslemessige reaksjonen har vore overdriven. Ein kan, gjennom trening, øve seg på å gjer oppgåva, gjennom t.d. observasjon av andre, eller eigne erfaringar. Eit døme på dette er eksamenstrening. Det er derimot ikkje sikkert at ein fjernar eksamensangsten med å trene på eksamensoppgåver (Kähler, 2012, p. 58).

Mestringsforventning er viktig i livsval menneske gjer og kva retning dei vel. Det vanlege er at dei engasjerer seg i aktivitetar dei kjenner seg kompetente for, og unngår dei aktivitetane dei trur dei ikkje mestrer (Urdu & Pajares, 2006, p. 341). Dette er med på å gje ein teoretisk bakgrunn for forskningsspørsmålet mitt om korleis elevar i vidaregåande opplæring, som set seg faglege mål, opplever samanhengen mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtfærd?

3.1.2 Self-Regulated Learning

På 1980 talet vart det forska på og utvikla teorier for "self-regulated learning (SRL)", eller som eg kjem til å kalle det, "sjølvregulert læring". Bakgrunnen for denne forskinga var å finne

svar på spørsmålet om korleis studerande får eit eigarforhold til sin eigen læringsprosess. Dette handlar ikkje om mentale evner eller akademisk dyktigheit, men om ein prosess som omformer deira mentale evner til oppgåverelaterte evner. Dette er ein måte å sjå på læring som ein aktivitet som elevane gjer proaktivt for sin eigen del - til eigen nytte, heller enn ei hending som skjer reaktivt som eit resultat av undervisningspåverknad (Zimmerman & Schunk, 2001, p. 1). Elever er sjølvregulerande i den grad dei er, meta-kognitivt, motivert og gjennom framferd, aktive deltakarar i deira eigen læringsprosess. Desse elevane genererer sjølv tankar, kjensler og handlingar for å nå sine læringsmål.

Ein ting som kjem fram i ein del definisjonar av sjølvregulert læring er tilbakemelding. Elevane har ein regelmessig prosess der dei følger med på effektiviteten av læringsmetodane eller strategiane sine og responderer til dette på ulike måtar, f.eks. ved å endre læringsstrategi (Zimmerman & Schunk, 2001, p. 5).

Det sosial-kognitive synet på sjølvregulert læring, som eg fokuserer på, er prega av Bandura sin teori om sosial læring, no kalla sosial kognitivteori. Bandura vidareutvikla sin trekant som illustrerer den menneskeleg funksjon, med dei tre uavhengige påverkarane; personlege faktorar, framferd og omgivnadene. Dale H. Schunk har overført denne trekanten til sjølvregulert læring (Zimmerman & Schunk, 2001, p. 19).

Sjølvregulert læring passer godt inn i oppfatninga at heller enn å være passive mottakarar av informasjon, så deltek elevar aktivt i å etablere læringsmål og kontrollere mål-oppnåing (Zimmerman & Schunk, 2001, p. 125).

Dette passer godt inn i oppgåva mi, då elever som er aktivt involvert i å sette seg mål for opplæringa er eit nøkkelement i problemstillinga " Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring samanhengen mellom forventning om mestring, fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtfærd?".

Sjølvregulert læring inneheld tre viktige prosesser: Sjølvobservasjon (self-observation). Dette er innsamling av data som kan sei noko om korleis ein ligg an i prosessen mot måla ein har satt seg. Dette kan motivere til åtferdsendring, men kan og motivere til å fortsette. For at elevar som vil endre arbeidsvanane sine skal lukkast må dei tru at dei kan oppnå meir, og at dei kan endre vanane sine (meistringsforventning). Sjølvbedømming (self-judgment) er å

samanlikne prestasjonane med måla ein har sett seg. Sjølvkorrigerering (self-reaction) er å endre måten ein går fram på for å nå målet ein har satt seg. Dersom ein elev er nøgd med progresjonen, og ser at han vil nå måla, kan denne likevel velje å forbetre prosessen. Ser ein ein negativ utvikling i prosessen mot målet, vil ikkje nødvendigvis gje ein negativ motivasjon dersom elevane har tru på at dei kan nå måla. Motivasjonen vil derimot bli redusert dersom elevane ikkje trur dei kan nå måla. (Zimmerman & Schunk, 2001, pp. 130 - 133).

3.2 Prokrastinering

Prokrastinering vert definert som ein irrasjonell utsetjing av viktig læringsoppgåver. Dette er eit kjend fenomen for dei fleste av oss, og det er eit svært vanleg fenomen blant elevar og studentar. I følge nokre undersøkingar noko opp mot 95% av studentane gjer i større eller mindre grad (Botnmark, Kvalnes, & Universitetet i, 2013, p. 7). I USA vert fenomenet på folkemunne og kalla "The Students Syndrom".

I masteroppgåva si skriv Daniel Bergheim Botnmark og Svein Sigurd Kvalnes "at det er ein kobling mot angst frå prokrastinering, og at studentar med høg grad av frykt for å feile akademisk, opplever bekymring og angst når fristen for å utføre ei oppgåve nærmar seg"(Botnmark et al., 2013, pp. 12 - 13). Det er etter mi meining mogleg å tru at dette og er noko som kan overførast til elevar i vidaregåande skule som ein plausibel forklaring på prokrastinering, sjølv om eg ikkje finn noko direkte forskingsresultat på dette.

Prokrastinering vert i ein del forskning delt i to grupper:

1 Passiv prokrastinering, og

2 Aktiv prokrastinering.

Passiv prokrastinering er den tradisjonelle forståinga av prokrastinering, der den som prokrastinerer ikkje har til intensjon å prokrastinere, men har vanskar med å få gjort oppgåver i tide og skyv arbeidsoppgåver framfor seg. Dei har ofte vanskar med å ta avgjerder raskt, og difor og med å utføre dei raskt.

Aktiv prokrastinering er ein bevisst strategi med å utsette arbeidsoppgåver for å kunne handtere fleire arbeidsoppgåver samtidig(Chun Chu & Choi, 2005, p. 247) (Tidman, 2019, p. 7).

I mi oppgåve er det passiv prokrastinering som er hovedfokus då eg er mest interresert i dei som prokrastinering får negative konsekvensar for. Spesielt ser eg etter elevar som har satt seg faglege mål eller mål med utdanninga og som likevel prokrastinerer, eller vert digitalt distraherert.

Meistringsforventning, som vi kjenner frå Albert Bandura sin teori om Social Learning og self-efficacy, vert rekna for å være ei viktig kjelde til motivasjon til å lære, er negativt relatert til prokrastinering (Wäschle et al., 2014, p. 105). I undersøkinga "Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles" undersøker K. Wäschle m.fl. såg forskerane på forholdet mellom prokrastinering, meistringsforventning og måloppnåing. Prokrastinering blir satt i samanheng med manglande kognitive strategiar for læring, strategiar som forskarar meiner skil mellom overflatisklæring og djupnelæring, dette er strategiar som går på innøving av kunnskap, organisering av kunnskap og å knytte ny kunnskap til det ein allereie kan. Det er og funne negativ samanheng mellom prokrastinering og læringsutbytte til studentar (Wäschle et al., 2014, p. 104). I undersøkinga ville forskarane prøve ut 3 hypoteser:

Hypotese 1: "Vicious circle", eller Vond sirkel. Her såg forskarane for seg ei spiral med tilbakemelding mellom prokrastinering og den opplevde måloppnåinga. Dei forventa at prokrastinering ville svekke opplevd måloppnåing og at lav måloppnåing ville forsterke seinare prokrastinering.

Hypotese 2: "Virtuous circle", eller Den gode sirkel. Her såg forskarane for seg ein forsterkande spiral mellom meistringsforventning og opplevd måloppnåing. Dei forventa at meistringsforventning ville forbetre den opplevde måloppnåinga, og at den høge måloppnåinga ville forsterke framtidig oppleving av måloppnåing.

Hypotese 3: "Om måloppnåing utjamner opplevd måloppnåing i forhold til prokrastinering. Her venta forskarane å finne at meistringsforventning var ein utjamnane faktor mellom måloppnåing og prokrastinering (Wäschle et al., 2014, p. 106).

Funna frå undersøkinga syner at det er ein vond sirkel der studentane som har ein tendens til å prokrastinere seinare opplevde mindre oppnåing av læringsmål. Denne låge måloppnåinga forsterka tendensen til vidare prokrastinering av læringsoppgåver. Vidare syner tala frå undersøkinga at det er prov for ein god sirkel og med ein gjensidig og positiv

tilbakemeldingsspiral mellom måloppnåing og mestringsforventning der studentane som opplevde ein høg grad av mestringsforventning meldte om høgare prestasjonar på læringsmåla. Dei fann og at mestringsforventning har ein utjamnande verknad i den vonde sirkelen (Wäschle et al., 2014, pp. 109 - 110).

Denne forskinga syner at det truleg er ein samanheng mellom prokrastinering og mestringsforventning, der mestringsforventning kan være med på å redusere prokrastinering. Dette har eg prøvd å ta inn i undersøkinga mi gjennom å stille spørsmål om elevane har sett seg mål med utdanninga eller karakterer.

I sin rapport frå metaundersøkinga "The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure" presenterer Piers Steel ein teori for å gjere greie for moglege forklaringar på prokrastinering. Denne teorien vert kalla TMT (Temporal Motivation Theory). Utgangspunktet for denne teorien er formelen

"Utility = Expectancy x Value / G x Delay" (Steel, 2007, p. 71).

"Utility" vil i denne samanhengen referere til kor nyttig oppgåva eller valet dei står ovanfor er (høgare tal er meir ettertrakta). Aktivitetar som har høge forventningar (Expectancy) og verd (Value) knytt til seg, vil være meir ettertrakta eller lystprega. Nemnaren i likninga fangar elementet "tid". Dess nærare belønninga er dess høgare er verdien. Med G forstår vi ein person sin tilbøyelegheit til å utsetje. Dess høgare verdi dess høgare er tilbøyelegheita til å utsetje. Ut frå denne likninga kan ein sei at ein helst vil ha korte fristar på aktivitetane. Overført til studentlivet kan ein då sei at dess nærare innleveringa (og belønninga) av ei oppgåve ein er, dess meir motevert er ein til å gjer oppgåva mens motivasjonen for å være sosial er konstant (Steel, 2007, p. 71).

Ein anna måte å sjå på prokrastinering i høve til tid er at nytten av ei oppgåve / gjeremål endrer seg over tid. Dømet som Steel nyttar handlar om å spare pengar til noko. Det ein då sparar til er langt fram i tid, t.d. ferie neste sommar. Motivasjonen til å spare er større enn behovet for å bruke pengar i byrjinga, og nytten av sparinga vert større dess lengre tid det går, heilt til ein skal nytte dei oppsparte midlane på det ein har tenkt (t2). Men på eit tidspunkt kan nytten av å bruke dei oppsparte midlane på andre ting enn det ein sparar til overstige nytten av

sparing før ein har fullført sparinga (t1) og ein vel ein nytte av sparinga som er mindre enn det som var utgangspunktet for sparinga (t2). Her ser ein at tid kan auke risikoen for at intensjonen for oppgåva / gjeremålet vert endra og at ein vel belønning som er nærare i tid men mindre verdt.

Denne modellen er kanskje den som passer best til det eg kaller digital distraksjon, der elevane vert distraherert vekk frå læringsarbeidet av dei digitale verktøya dei nyttar i læringsarbeidet og underhaldninga desse kan tilby utanom det pedagogiske innhaldet. Det kan vi tenke oss gjennom at nytta av å gjer oppgåver på skulen er større i byrjinga enn det å være på sosiale medium for då slepp ein å gjer lekser heime om kvelden (t2), men ein ser at nokre elevar let seg lokke inn på dei sosiale media etter relativ kort tid i timen dei har fått til å jobbe med oppgåvene, og dermed vel den sosiale kontakten som belønning (t1).

Det er ikkje tilfeldig at vi let oss distrahere av digitale verktøy og innhaldet i desse, og det er fleire teoriar om kvifor, eller korleis, vi let oss distrahere av dei digitale verktøya og applikasjonane på dei.

3.3 Distraksjonar

"Affordance Theory" er i dag mykje brukt innan forskning på informasjons system og informasjons teknologi. "Affordance", eller handlingsmoglegheit handlar om møtet mellom menneske og teknologi, og kva moglegheiter som oppstår, Ein definisjon er den Strong lanserte i 2014 som seier at "Ein handlingsmoglegheit er det potensialet for oppførsel assosiert med å nå eit umiddelbart konkret utbytte og framveksten av relasjonen mellom artifaktet og ein målorientert deltakar, eller deltakarar" (Volkoff & Strong, 2017, p. 4). I sin artikkel "Affordance Theory and How to Use it in IS Research" legg Volkoff og Strong fram seks prinsipp / føresetnad for å nytte denne teorien i IS (Information System) forskning.

Den første føresetnaden er:

- Husk at ein handlingsmoglegheit kjem av bruker / artifakt relasjonen ikkje berre frå artifaktet.

Det er viktig å hugse at handlingsmoglegheitane oppstår gjennom relasjonen mellom teknologien og aktør. Eit teknisk artefakt har ikkje nokon handlingsmoglegheit utan ein relasjon med ein målretta aktør. Dette treng ikkje være ein spesifikk aktør, men kan bli tenkt på som ein typisk aktør med eit sett av definerte oppgåver relatert til eit spesifikt mål. Det er lett å bruke eit språk og argument som handsamer handlingsmoglegheitane som eigenskapane til teknologien (Volkoff & Strong, 2017, p. 4).

Den andre føresetnaden er:

- Vedlikehald skilnaden mellom eit handlingsrom og realiseringa av denne.

Den tidlegare nemnde definisjonen set fokus på den viktige skilnaden mellom handlingsmoglegheit (affordance) og realiseringa (actualization). Då, mens handlingsmoglegheit er relatert til moglege handlingar og formålet dei er meint å oppnå, er realiseringa relatert til ein einskild aktør og detaljer om den spesifikke handlinga som aktøren vil gjer, eller har gjort (Volkoff & Strong, 2017, pp. 4 - 5).

Den tredje føresetnaden er:

- Fokuser på handlinga, ikkje på situasjonen eller tilstanden som vert oppnådd etter handlinga. Ein handlingsmoglegheit handler om ein potensiell handling, ikkje om det som vert oppnådd etter handlinga er utført. Problemet er at om ein fokuserer på situasjonen eller tilstanden ein oppnår, vil forskinga i liten grad være ulik Informasjons-System-påverknad forskning (IS impacts research), og spesifikt, kan vi miste ut av synet behovet for å forstå rolla til teknologi og brukarhandling, f.eks. mekanismar som er involvert som gir den forklarande krafta som er ei hovudbidrag i handlingsmoglegheit teorien (The Affordance Theory) (Volkoff & Strong, 2017, p. 5).

Den fjerde føresetnaden er:

- Finn eit fornuftig nivå for kor fint ein skal dele inn handlingsmoglegheitane.

Definisjonen på handlingsmoglegheitteorien seier ingenting om kva inndeling som er passende, anna enn at det må sjåast på i samanheng med ein eller fleire aktørar som kan utføre ein handling og artefaktet med sine ulike eigenskapar. Som døme kan ein nytte eit e-post system som ikkje berre tilbyr moglegheitane til å kommunisere, men og moglegheitene til å forfatte ei melding og så sende ei melding.

Det passende nivået for analysen er bestemt av kva forskingsspørsmåla er. Vert nivået for abstrakt, kan skilnaden mellom handlingspotensiale og tilstanden eller utbyttet (Prinsipp 3), bli uklårt (Volkoff & Strong, 2017, p. 5).

Den femte føresetnaden er:

- Identifiser alle framtreddande handlingsmogelegheitane og korleis dei samhandlar.

I tillegg til dei "underordna" handlingsmogelegheitane som er fletta saman med dei ulike "overordna" handlingsmogelegheitane (bunter), så er der mange andre handlingsmogelegheitane tilgjengeleg, som oppstår av relasjonane mellom det tekniske artefaktet og aktøren. Desse er ikkje uavhengige, men heller interaktive. Ein er i denne varianten av teorien ikkje så interessert i dei einskilde handlingsmogelegheitane, men heller i buntane med handlingsmogelegheitane som oppstår av dei mange potensielle brukane av eit IT artefakt. Igjen, det som er viktig er at forskingsspørsmålet som vert stilt avgjer kva handlingsmogelegheitane ein identifiserer (Volkoff & Strong, 2017, pp. 5 - 6).

Det sjette føresetnaden er:

- Identifiser sosiale krefter som påverkar realisering av handlingsmogelegheitane.

Handlingsmogelegheitane vert ikkje realisert i vakum, heller i ein sosial kontekst. Difor vil sosiale krefter som oppstår i dei gruppene aktøren opererer påverke korleis, kor bra, eller til og med kor vidt handlingsmogelegheitane vil bli realisert. I tillegg til å analysere tradisjonelle sosiale mekanismar, slik som gruppe eller kulturelle normer som kan avgrense realiseringa av ein handlingsmogelegheit, treng vi å vurdere korleis det påverkar ein aktør sin oppførsel at andre brukarar bruker det samme artefaktet til liknande føremål (Volkoff & Strong, 2017, p. 6).

Desse seks prinsippa er ganske enkle, og dersom dei vert følgd konsekvent utan særlege avvik, kan dei langt på veg fjerne forvirringa og inkonsekvensen som oppstår når forskarar på informasjons system nyttar Handlingsmogelegheitteori utan å ta dei rette omsyna.

Det er framleis nokre uløyste spørsmål for forskarar som nyttar Handlingsmogelegheitteori til å forske på Informasjons System.

Spørsmål 1: - Må ein handlingsmogelegheit vere anerkjent for å bli realisert?

Spørsmål 2: - Er handlingsmogelegheit både aktivering og avgrensing, eller berre aktivering?

Spørsmål 3: - Kor eigna må ein aktør være for ein handlingsmogelegheit for at det skal være gyldig?

Handlingsmogelegheitteori impliserer at den involverte aktøren er i stand til å realisere den assosierte handlingsmogelegheiten. Spørsmålet som oppstår er om dette betyr "fysisk i stand til", eller om det også krev kunnskap om korleis ein skal gjennomføre handlinga (Volkoff & Strong, 2017, pp. 6 - 12)?

Handlingsmogelegheitteoriens fokus på relasjonen mellom IT artefakt og brukar, mens den og held ved like skilnaden på dei, gjer at vi igjen kan forske på IT artifakter. Gjennom denne teorien har vi endeleg ein metode til å være spesifikk om teknologi mens vi innlemmar den sosiale konteksten gjennom moderate sosial-teknologiske teoriar for å unngå å generalisere så mykje at vi mister artefaktet igjen.

Handlingsmoglegheit brillene gjer forbetringar i IT designet og arbeidet rundt desse mogleg mens vi forbetrar forståinga av buntane med handlingsmoglegheitlar og deira interaksjonar som IT artefaktet tilbyr kompetente brukarar (Volkoff & Strong, 2017, p. 12).

"Affordance theory", eller handlingmoglegheit teori, handler om kva moglege handlingar og utbytte av desse handlingane ein kan tilby brukarane gjennom artefaktene. Dette har innverknad på distraksjonsadferd gjennom at artefaktane, eller dei digitale verktøya, har mange nyttige og interessante eigenskapar og nytteverdi som gjer at brukarane finn det kjekt og interessant å utforske og nytte desse.

Ein annan teori som gjer oss ein forklaring på kvifor vi let oss distrahere av dei digitale verktøya, er Fogg sin åtferdsmodell. I B.J. Fogg sin modell er åtferd eit produkt av tre faktorar: motivasjon, evne og utløysar. Modellen er meint å forklare kva som set i gang ei åtferd (B. J. Fogg, 2009, p. 1).

Motivasjon, som er den vertikale aksen, er at den vi ønsker skal endre åtferd må ha eit ønske om dette. Dersom motivasjonen er null, vil ein ikkje få ei åtferdsending.

Den horisontale aksen i modellen illustrerer evna til å gjennomføre endringa. Den vi ønsker skal endre åtferd må ha evna til å gjer dette. Dersom den er null, får vi heller ingen åtferdsending. Diagonalt ut frå der X og Y aksen krysser, finn vi "trigger punktet", eller utløysaren. Dess lengre frå X og Y aksen punktet ligg, dess større motivasjon og evne til å

gjere endring og dess større moglegheit for at utløysaren skal setje i gong den ønska åferda (B. J. Fogg, 2009, pp. 1 - 2).

"Triggaren", eller utløysaren, kan ha mange former, vanleg i dag er eit lite lydsignal eller eit blink i eit lys på t.d. mobiltelefonen for digitale verktøy, men det kan og være ei lita tekstmelding på skjermen. Ein vellukka utløysar har tre kjenneteikn. 1 – vi legg merke til utløysaren. 2 – vi assosierer utløysaren med ei målretta åferd. 3 – Utløysaren vert aktivert når vi både er motivert og i stand til å utføre åferda. Rett tidspunkt er eit viktig element i åferdsendring. Motivasjon og evne må være satt i gang, slik at vi kan få til ei åferdsendring (B. J. Fogg, 2009, p. 3).

4 Metode

4.1 Vitskapsteoretisk utgangspunkt

Det vitskapsteoretiske utgangspunktet eg har vald for den kvalitative delen av undersøkinga mi er den kritiske realismen og teoriane til Joseph A. Maxwell.

Den kritiske realismen meiner at verkelegheita eksisterer uavhengig av menneska si kjennskap til den, og dei anerkjenner fenomen som ikkje kan observerast direkte og meiner at ingen teori nødvendigvis er heilt rett, då det alltid er ein sjanse for at noko ikkje stemmer overeins med verkelegheita (Maxwell, 2012, p. 5). Maxwell støttar dette synet og seier vidare at han ikkje meiner at kritisk realisme er det einaste rette paradigmet for kvalitativ forskning, men at det bidreg med nyttige perspektiv for kvalitative forskarar. Den kritiske realismen inneheld og innsikt og strategiar som ikkje andre perspektiv tek med, eller som dei ignorerer (Maxwell, 2012, p. 4).

Ei viktig side med Maxwell sin kritiske realisme, og eit viktig argument for å nytte denne som bakteppe for forskinga mi, er at han meiner at mental tilstand og eigenskapar, som meining og intensjon, som gjerne ikkje er mogleg å observere direkte, likevel er del av den verkelege verda (Maxwell, 2012, p. 8). Det er dermed og tilgjengeleg for forskning. Maxwell seier vidare at han meiner årsakar og årsakssamanhengar er verkelege og kan observerast og at mangfald er ein eigenskap som er viktig når ein skal forstå fenomen innan sosialvitskap.

Det er viktig for Maxwell å legge tilrette for å bruke kritisk realisme i sosiale kvantitative studiar og han understrekar avstanden mellom kritisk realisme og positivismen og instrumentalismen (Maxwell, 2012, p. 132). Han understrekar fleire gonger at det ikkje treng være den einaste rette måten å sjå verda på (Maxwell, 2012).

Maxwell legg vekt på at forskning skal være truverdig (valid). Her peikar han på truverdet til kjeldene, konklusjonane og slutningane, ikkje berre truverdet til dataene (Maxwell, 2012, p. 133).

Maxwell presenterer tre typar truverde, eller validitet som han meiner er viktig for kvalitative forskarar.

Den første er "Truverdet til skildringane" (Descriptive validity). Med dette meiner Maxwell at ein ikkje skal gjer observasjonane usikre (Maxwell, 2012, p. 134). Det er viktig at ein gjengir det ein opplever i intervju eller observasjon så korrekt som mogleg. Når ein gjengir eit intervju eller ein observasjon kan viktig informasjon verte utelatt, t.d. tonefall og intonasjon når ein transkriberer eit intervju (Maxwell, 2012, p. 137).

Den andre er "Truverdet til forklaringane" (Interpretive validity).

I kvalitativ forskning er ein opptatt av kva objekta, hendingane og åtferda ein observerer betyr for dei som er involvert. Maxwell seier at ordet "betyr" inkluderer intensjon, tenking, affekt, tru, evaluering og andre tydingar som passar i omgrepet "deltakaren sitt perspektiv" (Maxwell, 2012, pp. 137 - 138). For kritiske realister er desse fenomena like verkelege som fysiske objekt. Mentale fenomen og hendingar kan ikkje observerast direkte. Forståinga vår av dei er difor basert på kommunikasjon med og handlingar av dei som vert observert og deira "uttalte mening". Det er alltid ein moglegheit for at deltakarar ikkje hugsar rett, bevisst eller ubevisst prøver å skjule intensjonar. Deltakarane si mening vil alltid påverke forskaren (Maxwell, 2012, pp. 138 - 139).

Den tredje er "Truverdet til teorien" (Theoretical validity).

Dette er det teoretiske bakteppet, eller konstuksjonen som det vert kalla av Maxwell, som må være eit uttalt og delt perspektiv (Maxwell, 2012, p. 140).

Maxwell har i sin vitskapsteori strenge krav til validiteten. I tillegg til desse tre typane validitet, har han og presentert 8 validitetsprosedyrar for forskning. Desse har Krumsvik omtalt i "Forskingsdesign og kvalitativ metode – ei innføring" (Krumsvik, 2014, pp. 156 - 157)

Tanken min er at Maxwell sin kritisk realisme teori vil være ein passende teoretisk bakgrunn for oppgåva mi. Problemstillinga "Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring samanhengen mellom forventning om mestring, fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtfærd?", og dei to forskingsspørsmåla: "1 - Kva forventningar om mestring og måloppnåing har elevane?" og "2 - Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet?" handlar om mentale førestillingar om meistring og fagleg måloppnåing hjå elevane og den mentale bakgrunnen for eventuell distraksjonsåtfærd. Den kritiske realismen opnar for å undersøke desse fenomena med kvalitative metodar, og med

Maxwell sine tre typar truverdedyrøftingar i botnen, så prøver eg å sikre validiteten til undersøkinga. Desse tre punkta vil eg følge:

1. Være nøye med å gjengi innhaldet i intervju, samtalar og observasjonar slik dei kjem fram.
2. Ta med deltakarane sine eigne tolkingar av samanhengar som vert observert.
3. Passe på at teoriar og analytiske omgrep som eg nyttar i tolkingane mine er relevante og kjende.

4.2 Design

Dei tre forskingsspørsmåla mine: "1 - Kva mål set elevane i vidaregåande opplæring seg? 2 - Kva forventningar måloppnåing har elevane? og 3 - Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet?", er i tillegg til problemstillinga: "Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring, som set seg faglege mål, samanhengen mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtfærd?", det som har avgjort kva design eg nyttar på forskinga mi for å finne svara på desse spørsmåla (Postholm, Jacobsen, & Søbstad, 2018, pp. 58 - 62).

For å hente inn data kan ein velje ein kvantitativ metode med t.d. ei spørjeundersøking, eller ein kan velje ei kvalitativ tilnærming, og nytte verktøy som observasjon, intervju, fokusgrupper eller dokumentanalyse. Ein kan og kombiner desse i det som vert kalla "Mixed Method". Eg valde i å nytte "Mixed Methods" som metode i undersøkinga mi, altså ei blanding av kvantitativ og kvalitativ undersøking. Utgangspunktet mitt vart ei lita kvantitativ spørjeundersøking undersøking som eg nytta til å plukke ut kandidatar som eg ville fokusere på i observasjonen av den same gruppa som eg hadde spørjeundersøking med.

Spørjeundersøkinga og observasjonen var så avgjerande for kven som vart plukka ut til fokusgruppa og intervjuet (Creswell, Klassen, Plano Clark, & Smith, 2011, p. 6).

Bakgrunnen for denne måten å gjer det på var at eg ønskte å få tak i dei elevane som hadde målsetjingar med skulegangen, men som meiner dei ikkje greier å unngå å nytte dei digitale verktøya til utanomfageleg aktivitet i undervisninga. Det er denne gruppa elever eg ser på som interessant. Dei elevane som har mål og greier å halde seg til faglege aktivitetar har løyst problemet for seg sjølv, og for dei elevane som ikkje har mål og som nyttar dei digitale verktøya til utanomfagelege aktivitetar i undervisningaer det kanskje ikkje den digitale distraksjonen som er det største problemet.

4.3 Educational Design Research

Eg valde først å ha ein liten spørjeundersøking i klassen, deretter ei observasjonsøkt og til slutt eit fokusgruppeintervju. Dette gjorde eg ut frå at eg meiner at kvalitative metodar som observasjon, intervju og fokusgrupper er dei beste metodane for å kartlegge elevane sine oppfatningar om mestring og fagleg måloppnåing i forhold til forskingsspørsmåla problemstillinga eg har satt opp. I tillegg har eg vald å nytte kvalitativ metode, då spørjeskjema, for å kartlegge dei generelle haldningane, og på ein objektiv måte plukke ut kandidatar til fokusgruppe og intervju.

Teoretisk utgangspunkt for designet til undersøkinga finn eg hjå Susan McKenny og "Educational Design Study". McKenny seier at forskarar som nyttar "Educational Design", eller utdanningsdesign, prøver å løyse viktige problem i den verkelege verda, samstundes som dei søker ny kunnskap som kan spreiest til dei som opplever linande problem (McKenney et al., 2014, p. 131). – Dette er, slik eg ser det, meininga med å drive forskingsarbeid i skulen. I følge Educational Design, kan desse undersøkingane vær både kvantitative og kvalitative. Eller, som dei oftast er, ein kombinasjon av desse – mixed methods (McKenney et al., 2014, p. 133).

Det er store ulikskapar mellom ulike Educational Design studieprosessar, men dei har likevel nokre felles kjenneteikn.

- ❖ Educational Design Research nyttar teori, men og anna kunnskap til å utvikle designet.
- ❖ Educational Design Research produserer vitskapleg kunnskap.
- ❖ Educational Design Research ønsker å påverke kunnskap og praksis.
- ❖ Educational Design Research inneheld oftast desse tre fasane:

- Analyse- og orienteringsfasen
- Design- og utviklingsfase
- Evaluering- og tilbakeblikk fase

Desse fasane vert ofte vitja fleire gonger gjennom eit prosjekt (McKenney et al., 2014, pp. 134 - 135).

Samstundes advarer McKenny mot å la kunnskapen frå Educational Design Research få for stor påverknad, då denne forma for forskning går føre seg i naturlege omgivnader og det kan være fleire variablar enn det er kontroll på. Det tyder at ein må nytte kunnskap frå desse som nyttig innsikt til dess resultat og design er testa under ulike tilhøve (McKenney et al., 2014, p. 138).

4.3 Utval

Som utval valde eg å nytte ein vg2 klasse på studiespesialiserandeutdanningsprogram på ein vidaregåande skule som . Både skuleleiing, kontaktlærer og elevar sa seg villige til å delta. Dette var ei løysing som gjorde det enkelt for meg å gjennomføre undersøkinga.

Det første eg gjorde var å søke skuleeigar, ved rektor på skulen, om løyve til å be elevar og tilsette om å delta i forskingsprosjektet (vedlegg 1). Når eg fekk eit positivt svar på denne søknaden (vedlegg 2) valde eg ut kven eg ville nytte som utval. Utgangspunktet mitt var at eg såg etter ein klasse som hadde undervisning i eit teoretisk fag ei økt eg hadde fri og kunne komme for å observere. Den einaste bindinga eg hadde på kven som kunne veljast, var at eg ikkje ville be klassar som eg hadde undervisning i sjølv, då dette kunna ha skapt lojalitetskonfliktar for elevane og påverka validiteten i svara. Når klassen var plukka ut kontakta eg kontaktlærer og spurde om løyve til å gjennomføre ei spørjeundersøking, observere ei økt og gjennomføre eit intervju med ei fokusgruppe frå klassen. Kontaktlærer var positiv, og eg sende ein formel førespurnad som e-post (vedlegg 3) til kontaktlærer, dette var 14. februar 2020. Dette fekk eg positivt svar på frå kontaktlæraren som e-post (vedlegg 4). Deretter avtala eg eit tidspunkt med kontaktlærer der eg kom i klassen og informerte elevane om undersøkinga og delte ut informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 9). Dette vart gjennomført 19. februar 2020. Av dei 20 elevane som går i klassen var 18 til stades denne

økta, og ein vegra seg mot å delta på intervjudelen, dei resterande 17 var villige til å delta både i spørjeundersøkinga og eventuelt i eit fokusgruppeintervju. Dei to siste elevane informerte kontaktlærar om undersøkinga, gjennomførte spørjeskjemaet og begge sa seg villig til å delta i heile undersøkinga. Totalt svarde 20 elevar på spørjeskjemaet til undersøkinga.

4.4 Datainnsamling

4.4.1 Spørjeundersøkinga.

For undersøkinga mi valde eg å ha ei lita spørjeundersøking, ei observasjonsøkt og ei økt til fokusgruppeintervju. Når eg skulle velje ut deltakarar til fokusgruppa fann eg ut i samråd med rettleiar at ein grei måte å gjer dette på var å lage ei lita spørjeundersøking der eg stilte spørsmål om opplysningar som eg meinte var interessante for deltakarane i fokusgruppa, og at eg då nytta opplysningane frå spørjeundersøkinga til å plukke ut deltakarar som eg ville følge ekstra nøye i observasjonsøkta, og til å delta i fokusgruppeintervjuet. Som nemnd tidlegare var den gruppa elevar eg ønskte å undersøke nærare dei elevane som har mål for skulegangen, i form av faglege mål med karakter, eller eit yrkesval som dei må ha eit visst resultat for å nå, som til dømes sjukepleiar eller lærar, men som meiner dei har eit problem med å bli distraherert av dei digitale verktya som er tilgjengelege i undervisninga, Dei elevane som ikkje har noko målsetting eller som ikkje har problem med dei digitale distraksjonane er eg ikkje interessert i, i denne samanhengen.

Måten eg gjorde dette på kan ha ein del likskapar med "Sjølvsleksjonsmetoden" (Grønmo, 2016, p. 116), der deltakarane sjølv vel å delta i undersøkinga, slik elevane gjorde gjennom både samtykkeerklæringa, og det siste spørsmålet i spørjeundersøkinga, der dei blir spurd om å delta vidare i observasjon og fokusgruppeintervju.

I mi undersøking var det ein elev som ikkje ønskte å være med på fokusgruppeintervju, men som ville være med på spørjeundersøking og observasjon.

Gjennom sjølvsleksjonsmetoden har ein som forskar liten kontroll med kven som kjem til å delta i utvalet. Dette er bra på ein måte, då ein sikrar at ikkje ein som forskar vel eit utval som passer til undersøkinga, men det kan og være uheldig, då ein ikkje har kontroll med om dei

som vel å delta er ei gruppe med t.d. spesielt utadvende eller kontaktsøkande personar, eller med andre felles eigenskapar (Grønmo, 2016, p. 117). Etter å ha identifisere interessante kandidatar til utvalet i spørjeskjemaet nytta eg observasjonen til å fokusere ekstra på desse i observasjonssituasjonen for å vurdere om dei skulle inkluderas i fokusgruppa.

4.4.2 Observasjon.

Etter eg hadde gått gjennom spørjeskjemaet og funne kandidatar til fokusgruppeintervjuet valde eg å observere klassen ei økt med fokus på på dei 6 kandidatane eg hadde vald ut med utgangspunkt i spørjeundersøkinga. Diverre var den eine eleven vekke denne dagen, så det var fire elever eg hadde hovudfokus på, men eg følgde med på alle. Bakgrunnen for at eg valde å observere ei økt var å ha konkrete situasjonar å knytte samtalen i intervjuet til dersom det var naudsynt.

Rolla eg valde som observatør i denne situasjonen var i utgangspunktet ein fullstendig observatør, der eg ønskte å ha stor avstand og ingen samhandling med elevane i klassen (Postholm et al., 2018, p. 115). Men eg ser at eg nok vart meir ein Deltakar-som -observatør (Postholm et al., 2018, p. 115), sidan eg valde å plassere meg på ein pult i klasserommet, presenter meg og sei kva eg gjorde der, dette og for å skape tillit til informantane. Eg hadde i tillegg vore i klassen og gjennomført spørjeundersøkinga, så dei kjende meg og visste kva eg gjorde der.

Før eg observerte sette eg meg opp eit observasjonsskjema for økta, der sette eg opp dei hendingane eg ville sjå etter i observasjonen (Vedlegg 11). I dette skjemaet kunne eg berre krysse av og eventuelt notere merknader undervegs, men berre korte notater for ikkje å fjerne fokuset frå situasjonen eg observerte. I utgangspunktet hadde eg tenkt at desse notata skulle være utgangspunkt for eit referat frå observasjonen som eg skulle skrive før fokusgruppeintervjuet.

Eg ønskte ikkje at det skulle være mykje tid mellom observasjon og intervju, då eg ville bruke hendingane i observasjonen som utgangspunkt for samtalen i fokusgruppeintervjuet.

Eg opplevde å bli inkludert og fekk forståing for oppdraget mitt når eg observerte elevane, det var ingen teikn til avvising på nokon måte.

For observasjonen hadde eg førebudd kva eg ville sjå etter, men det er heilt klart eit problem at eg kan ha overtolka hendingar eg observerte, og sette desse inn ein kontekst som dei ikkje var tenkt, eller som dei ikkje var. Dette på grunn av mitt einsidige fokus på digitale distraksjonar (Grønmo, 2016, p. 164).

Plasseringa mi gjorde at eg, i nokon grad, ikkje var i synsfeltet til elevane mens dei jobba, og dermed ikkje let seg distrahere eller endre åtferd i særleg grad, av at eg var der.

I økta eg observerte var det i byrjinga lite digitale distraksjonar, noko eg ei stund trudde kom av at elevane var påverka av at eg var der og skulle observere dette. Heldigvis tok det seg opp etter kvart. I fokusgruppeintervjuet etterpå fekk eg stadfesta at det var lite digitale distraksjonar, men at dette var på grunn av at arbeidet ville være lekse dersom dei ikkje blei ferdig med det på skulen. Difor jobba elevane ekstra fokusert denne økta.

4.4.3 Intervju.

Den tredje metoden eg har vald til å samle inn data er fokusgruppeintervju.

Det er fleire former for intervju, dei vert ofte klassifisert etter kor strukturerte og planlagde dei er. Ei inndeling har tre ulike kategoriar (Postholm et al., 2018, pp. 120 - 121):

1) Det strukturerte intervjuet som er godt førebudd og der forskaren stiller dei same spørsmåla til alle deltakarane i same rekkefølge utan å endre på noko. Spørsmål og rekkefølge er avgjord på førehand.

2) Det ustrukturerte intervjuet som er det motsette av det strukturerte. Denne forma for intervju vert ofte samanlikna med observasjon. Her er ingen spørsmål utforma på førehand.

3) Det semi-strukturerte intervjuet. Her har forskaren tema og nokre spørsmål klar på førehand, men treng ikkje å nytte dette. Spørsmål stilles der det er naturleg å ta dei med i

kommunikasjonen. Kunnskapskonstruksjonen, som går føre seg i intervjuet, kan opne for nye tema og spørsmål som ikkje var tenkt på før intervjuet.

Det semi-strukturerte intervjuet vert og kalla "Det uformelle intervjuet" og kan gjennomførast med fleire personar samstundes. Forskar leier då ein samtale som fokuserer på å få fram synspunkt, vurderingar og assosiasjonar om bestemte, avgrensa tema. Gruppa intervjuet gjennomførast med vert då kalla fokusgruppe (Grønmo, 2016, p. 167).

Forskaren si rolle i eit slikt intervju er å presentere tema som denne vil skal diskuteras og styrer kommunikasjonen. Forskaren er ikkje så aktiv med å stille spørsmål, då intensjonen er at deltakarane skal snakke mest mogleg mens forskaren si oppgåve er å leie dialogen inn på tema denne ønsker samtalen skal dreie seg om. Intervjuguiden er mykje lik den som vert utforma for semi-strukturerte intervju (Postholm et al., 2018, p. 127).

Spørsmåla i ein intervjuguide er utforma og strukturert på førehand for å dekke områda som hovudproblemstilling og forskingsspørsmål for forskinga set rammer for.

Oppfølgingsspørsmål er spørsmål som vert retta til respondenten sitt svar i intervjuet og er ikkje lett å legge inn i intervjuguiden, men kan stillast i eit oppfølgingsintervju. Desse spørsmåla vert nytta når forskaren følger opp noko som kan være nytt, er uventa eller som er interessant for problemstilling eller forskingsspørsmål. Det kan og være knytt til svar som vert opplevd som inkonsistente.

Inngåande spørsmål held samtalen i gang og kan gje forskaren utdjupande kunnskap. Desse spørsmåla må stillast mens intervjuet er i gang. Inngåande spørsmål kan og stillast for at forskaren skal sjekke at denne har forstått det som er sagt i intervjuet rett (Postholm et al., 2018, pp. 123 - 124).

Fokusgruppeintervju vert skildra som ein samtale der deltakarane kan samle seg rundt spesifikke saker og konstruere kunnskap og strategi er i fellesskap for å betre situasjonar og tilhøve dei er i (Postholm et al., 2018, p. 127).

Til vanleg deltek gjerne 6 til 10 personar i eit fokusgruppeintervju, men eg hadde berre med 4 respondentar. Dette kunne vore litt lite, men dei hadde mykje å snakke om og heldt samtalen gåande heile tida.

Eg leia intervjuet, slik som ein og gjer med semi-strukturerte intervju, og passa på at samtalen hald seg til problemstillinga mi og forskingsspørsmåla. Eg hadde på førehand satt opp ein intervjuguide der eg hadde ein del spørsmål eg ville stille deltakarane dersom samtalen gjekk trått. Rolla til forskaren er litt meir tilbaketrekt i fokusgruppeintervju enn i semi-strukturerte intervju, og eg måtte førebu meg godt på ikkje å bli for deltakande i samtalen. Ein av oppgåvene til forskaren er å skape ein open og god atmosfære (Postholm et al., 2018, p. 127), men dette var svært enkelt i dette høvet, då elevane kjende kvarandre godt og snakka fritt, vennleg og opent saman, utan at eg måtte gripe inn. Alle snakka, men ein av deltakarane svarde berre på spørsmål.

Det var ikkje eit mål at vi skulle komme fram til ein konklusjon i intervjuet, men eg hadde ei kjensle av at det var ein stor grad av einigheit om dei emna vi hadde oppe til samtale gjennom intervjuet.

Sjølve intervjuet gjekk føre seg rett etter eg var ferdig å observere klassen i arbeid, og eg hadde ikkje fått skrive noko referat frå observasjonen, men hendingane frå økta eg observert var så ferske att både eg og deltakarane hugsa dei. Det gjorde at eg kunne ta opp spesielle hendingar eg hadde observert og få deltakarane til å gje meg utfyllande informasjon for å avklare eller oppklåra situasjonar frå observasjonen. Dette opplevde eg som nyttig, mellom anna når dei, på spørsmål frå meg, kunne fortelle kvifor det var så lite distraksjon i den økta eg observerte. Dette var då fordi dei oppgåvene dei ikkje vart ferdige med vart heimelekse. Eit anna problem eg opplevde i etterkant av intervjuet, når eg transkriberte det, var alle dei stadfestande lydane eg, som intervjuar, kom med undervegs i samtalen. Innimellom når deltakarane seier noko interessant for forskinga mi, gjer eg ein positiv feedback i form av eit "mhm" til dømes. Dette kan vere med å øydelegge for validiteten, då deltakarane då kan gå vidare på det temaet, eller liknande tema som dei opplever eg er positiv til.

4.4.4 Transkripsjon.

Tida eg brukte til å transkribere intervjuet, var mykje lenger. Her hadde eg Maxwell sine prinsipp for truverde for å sikre validiteten i minne, og eg var svært nøye med å gjengi intervjuet nøyaktig i transkripsjonen.

Intervjuet er ein samtale som utviklar seg mellom to menneske som er i fysisk kontakt med kvarandre. Ein transkripsjon er å abstrahere denne og gjere den om til skriftleg form (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, p. 204). Ein kan ikkje få med seg dei ikkje verbale delane av kommunikasjonen, slik som gester og mimikk som er med på å utveksle mening i ein samtale.

Eg har i min transkripsjon vald å transkribere intervjuet så ordrett som mogleg men ikkje å nytte teikn eller tekst til å markere andre ikkjeverbale eigenskapar i intervjuet. Ein av grunnane til dette er at eg valde å ta opp intervjuet med mobiltelefonen og ikkje filme det. Hadde eg filma intervjuet kunne eg i større grad ha funne fleire av dei ikkjeverbale delane av kommunikasjonen, slik som mimikk, blick og gestar. Ein annan årsak var at eg var interessert i elevane sine meiningar omkring spørsmåla, og då var ikkje alle dei ikkjeverbale delane av kommunikasjonen så viktig. Hadde det vore meir usemje i gruppa eller at eg var ute etter å lage ei språkleg analyse eller konversasjonsanalyse, så hadde det vore meir hensiktsmessig å gjere transkripsjonen meir detaljert (Kvale et al., 2015, p. 208).

For å styrke reliabiliteten til transkripsjonen kan ein ha to personar som uavhengig av kvarandre transkriberer intervjuet for så samanlikne dei to versjonane. Eg har ikkje funne dette naudsynt i denne omgangen (Kvale et al., 2015, p. 211).

Eg brukte lang tid på å transkribere intervjuet, då eg hørde sekvensane i samtalen fleire gonger før eg skreiv ned tekst, for så å lytte til teksten ein eller fleire gonger til for å sikre at teksten var rett transkribert.

Med tanke på validiteten i transkripsjonen valde eg å skrive intervjuet ordrett med eit dialektilpassa språk og med lydhermande ord der det ikkje var artikulert noko ord. Dette ut frå at det var det som var mest tilpassa mitt bruk av teksten.

Identiteten til deltakarane i intervjuet som er transkribert er halde strengt konfidensielle i tråd med retningslinene til SND og alle sensitive opplysningar er lagra og oppbevart etter avtale med SND.

4.5 Gjennomføring

Etter avtale med kontaktlærer i klassen gjennomførte eg spørjeundersøkinga i klassen med 18 av 23 elevar til stades. Eg informerte først om forskingsprosjektet mitt og at eg ville ha ei spørjeundersøking, ein observasjon av ei økt og eit intervju med nokre av elevane. Deretter delte eg ut samtykkeskjemaet (vedlegg 9) og gjekk gjennom dette med elevane og informerte grundig om kva rettar dei hadde i denne samanhengen. Alle elevane ville delta i undersøkinga, men ein elev ville ikkje delta i fokusgruppeintervju.

Deretter samla eg inn samtykkeskjemaa og delte ut spørjeskjema (vedlegg10), eg var i klasserommet mens elevane svara på skjemaet, i tilfelle det skulle komme nokre spørsmål om innhaldet. Etter eg hadde samla inn spørjeskjemaa gjekke eg gjennom desse og valde ut 5 personar som eg ville observere ekstra nøye under observasjonen, og som eg ville ha med i fokusgruppeintervjuet. Felles for desse elevane var at dei hadde kryssa av for at dei hadde satt seg mål for den vidaregåande opplæringa dei var i gang med, og at dei hadde kryssa av at dei hadde kryssa av at dei meinte den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga gjekk utover dei måla dei hadde satt seg.

12. mars avtalte eg og kontaktlærer at vi skulle gjennomføre observasjonen, og eg avtalte at eg ville avgjere kva tid fokusgruppeintervjuet skulle gjennomførast med dei elevane eg hadde plukka ut etter observasjonen. Dette på grunn av at eg ikkje ville avsløre for dei elevane det gjaldt, at eg følgde ekstra godt med dei, då dette kunne påverke oppførselen deira under observasjonen.

Økta vi bestemte oss for å bruke var ei 3. økt (kl. 10;45 til 12;00) med norsk på timeplanen. Tema for økta var litteraturhistorie, romantikken og gotisk litteratur. I økta skulle elevane først sjå resten av filmen "Frankenstein", som dei hadde sett første del av dagen før. Deretter skulle dei jobbe med oppgåver knytt til filmen som faglærer hadde lagt ut på It'sLearning, læringsplattforma. Her var det ulike lenker til resursar på nettet knytt til

filmen og den klassiske boka om "Frankenstein" av Mary Wollstonecraft Shelley frå 1818 (SNL).

Når eg skulle plassere meg i klasserommet måtte eg vente til elevane hadde satt seg på sine plasser. Deretter måtte eg velje ein plass som var ledig. Når eg valde meg ein plass var det med utgangspunkt i at eg ville først og fremst ha god sikt til dei fire personane i fokusgruppa, men og sjå alle nokon lunde klart. Difor ville eg sitje bakarst i klasserommet, helst bak synsfeltet til elevane når dei følgde med framover. Dette for å ikkje distrahere elevane med at dei oppdaga at eg følgde med dei. Eg hadde og utarbeida eit observasjonsskjema som eg kunne nytte til å markere interessante observasjonar i (vedlegg 11).

Med å sitje bak fekk eg og innsyn til alle dataskjermene i klasserommet og det som føregjekk i skjul bak pulten, i fanget til elevane, der oftast mobiltelefonen vart nytta. Når eg sit bak elevane er det og lett at dei ikkje henvender seg til meg, slik at eg distanserer meg meir frå elevane.

Når vi var ferdige med økta eg observerte så viste det seg i samtale med dei fire elevane som skulle være med i intervjuet, at det passa dårleg neste dag. Då tok vi intervjuet med ein gong, sidan eg hadde forberedt med tanke på dette og. Dette synte seg å være ein god ting, då vi neste dag vart stengd ned grunna covid 19 pandemien, og gjekk over til undervisning via Teams. I den situasjonen hadde det vore vanskeleg å få til fokusgruppeintervjuet.

Elevane eg hadde vald ut til fokusgruppeintervju var plukka ut på bakgrunn av svara på spørjeundersøkinga. Det var viktig for meg at dette var elevar som hadde sett seg mål for skulegongen, anten i form av eit yrke dei ville bli, eller at dei hadde sett seg mål for kva karakter dei ville oppnå i faga. I tillegg til mål måtte dei og oppleve dei digitale distraksjonane som problematiske og til hinder for å nå måla dei har sett seg.

Den eleven som i størst grad oppfylte desse kriteria var diverre ikkje på skulen denne dagen, men dei fire andre hadde same tendensen.

Det var ein gut og tre jenter som vart samla til fokusgruppeintervjuet.

Eg tok opp samtalen på mobiltelefon, etter først å ha henta inn samtykke frå alle deltakarane, dette i samsvar med retningslinene til SND som eg fekk i svaret på søknaden (vedlegg 6).

Eg hadde aldri gjennomført, leda eller delteke i eit fokusgruppeintervju før, så eg var svært spent og usikker på korleis dette ville gå. Eg hadde på førehand laga meg ein intervjuguide (vedlegg 12) for å ha som rettesnor dersom eg følte at vi hamna på avveg i intervjuet.

Det viste seg at elevane var svært lette å få til å prate, fleire av dei trengte berre innleiinga for å komme i gang, men andre likte best å lytte og trengte nokre direkte spørsmål for å uttale seg. Eg måtte stille nokre avklarande spørsmål for å greie å halde meg til problemstilling og forskingsspørsmål. Men eg synest det var vanskeleg å ikkje delta i diskusjonen med samtykkande miner eller utfyllande kommentarar.

Samtalen vara i omtrent 20 minutt.

4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarheit

I mi undersøking har eg henta inn data gjennom tre ulike metodar. Eg har nytta spørjeskjema, eg har observert og eg har gjennomført eit gruppeintervju.

I utgangspunktet var spørjeundersøkinga meint å være ein måte å plukke ut kandidatar til fokusgruppa og gruppeintervjuet, men eg ville og nyttehøvet til å prøve å få meir informasjon ut av utvalet eg hadde tilgjengeleg for spørjeundersøking.

På same måte som spørjeundersøkinga var ein metode for å få eit utval deltakarar på til gruppeintervjuet, så var observasjonen av klassen ei undervisningsøkt ein metode for å observere respondentane / klassen og deira oppførsel gjennom undervisninga, med fokus på digitale distraksjonar som vi kunne bruke som utgangspunkt for samtalen og intervjuet i fokusgruppa under gruppeintervjuet.

Det er gruppeintervjuet med fokusgruppa som er tenkt å gje den informasjonen som skal være essensiell i denne oppgåva. Både spørjeundersøkinga og observasjon skal altså berre bygge opp til dette. Spørsmålet er da: Korleis skal eg presentere desse undersøkingane. Eg har vald å presentere undersøkingane kvar for seg, og la dei bygge på kvarandre (Fetters, Curry, & Creswell, 2013, p. 2140), slik dei er tenkt. Nokre av spørsmåla i spørjeskjemaet kan, i tillegg til å være kriterium for utval av fokusgruppe, innehalde informasjon som på ulike vis kan støtte funn i observasjonen og gruppeintervjuet.

I undersøkingane mine har eg få informantar og heller ikkje noko representativt utval, så resultata og funna i desse undersøkingane har klare avgrensingar med tanke på ekstern validitet, eller om funna kan overførast til andre situasjonar, og generaliseringsmogelegheit. Styrken er at det er tre undersøkingar som kan bygge opp omkring funna, slik at ein kan nytte triangulering (Krumsvik, Jones, & Røkenes, 2019, p. 199). Eg ser og at det er ein styrke å kunne samanlikne funna eg har i mine undersøkingar med funn som andre har kome fram til i sin forskning.

4.6.1 Validitet.

For at undersøkingar skal ha noko vitenskapleg verdi er det viktig å ha nokre kriterier på kvalitetsvurderinga av dei data som er samla inn i undersøkinga. I samband med dette kjem ein inn på omgrepa validitet og reliabilitet, eller gyldigheit og pålitelegheit som Postholm nyttar som omgrep (Postholm et al., 2018, p. 222).

Validitet har litt ulik definisjon etter kva form for undersøking ein har gjennomført. I kvalitativ forskning handlar validitet om ein har undersøkt det ein hadde til hensikt å undersøkje, men i kvantitativ forskning er omgrepet validitet meir relatert til om måler det ein skal måle (Krumsvik, 2014, p. 192). Ein felles definisjon er at å validere er å sjekke moglege feilkjelder og at ein som forskar må ha eit kritisk blick på eigen tolking av funna.

Oppgåva mi er basert på tre ulike undersøkingar, ei spørjeundersøking - som er kvantitativ, ein observasjon og eit intervju med fokusgruppe - som er kvalitative. Difor gjeld begge desse tydingane av validitet for meg i mi oppgåve. Har eg i spørjeundersøkinga målt det eg skulle måle? Har eg i observasjonen observert og rapportert det som eg skulle måle og observere der? Og har eg i intervjuet fått fram det eg ville måle, frå respondentane i fokusgruppa?

4.6.1.1 Kvantitativ undersøking

4.6.1.1.1 Spørjeundersøkinga.

Problemstillinga mi " Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring samanhengen mellom forventning om mestring, fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtfærd?" og dei to forskingsspørsmåla eg har sett opp, "Kva forventningar om mestring og måloppnåing har elevane?" og "Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet?" er då retningsgivande for utforminga av spørsmåla.

Før eg kunne gå i gang med undersøkinga måtte eg søke SND om løyve til å handsame personopplysningar og gjennomføre undersøkingane (Vedlegg 5). 08.03.-19 fekk eg melding om at søknaden var godkjend av SND (Vedlegg 6).

Før spørjeundersøkinga hadde eg ein kort informasjonsøkt med klassen der eg fortalde om kva eg dreiv på med og kva eg ville ha dei med på, altså først spørjeundersøking, deretter observasjon av ei økt. Og til slutt eit gruppeintervju med ei fokusgruppe eg plukka ut, basert på spørjeundersøkinga.

Etter informasjonen delte eg ut samtykkeskjema (vedlegg 9) til klassen der eg informerte om føremål, og kvifor dei var vald ut til å delta, korleis undersøkinga er delt opp at det er frivillig å delta, korleis personvernet vert ivaretatt og kva rettar dei har som deltakarar. Alle elevane godtok å være med i undersøkinga og skriv under på samtykkeerklæringa, men ein elev vegra seg for å være med i fokusgruppeintervjuet.

Deretter delte eg ut spørjeskjema til elevane (vedlegg 10). Eg gav lite informasjon om spørsmåla, men eg ba elevane om å svare på alle spørsmåla. Dette for å ikkje legge føringar på svara til respondentane.

Eg ville prøve å halde spørjeskjemaet kort og relativt enkelt, slik at det ikkje skulle være noko vanskeleg oppgåve for respondentane å fylle det ut (Grønmo, 2016, p. 193), og slik at det skal være minst mogleg trong for rettleiing frå meg, samstundes passa eg på å tilpasse spørsmålsformuleringane til målgruppa, dvs. elevar i vg2 studiespesialiserande (Ringdal,

2018, p. 202). Eg valde å la alle spørsmåla være lukka og å nytte dei same skalaene på fleire av spørsmåla. Dette gjorde eg for at det skulle være lett å kjenne igjen alternativa for dei som svarer på spørjeskjemaet. Eg valde og å legge inn nokre vurderingsspørsmål, der respondenten må ta stilling til nokre påstandar (Ringdal, 2018, pp. 198 - 200). Ein del av spørsmåla handlar om åtferd, då er det viktig at spørsmåla ikkje vert opplevd som truande av respondenten for å få korrekte svar (Ringdal, 2018, p. 205). Samstundes ønskte eg å skjule, eller tåkelegge dei viktigaste spørsmåla, slik at eg ikkje skulle risikere at nokon av respondentane svara på spørsmåla for å få være med i fokusintervjuet, eller for å sleppe dette. Eg valde difor å legge opp til litt fleire spørsmål omkring tema i problemstilling og forskningsspørsmål. Eg ville at spørsmåla eg sette opp i spørjeskjemaet skulle ha ein slags progresjon, slik at eg starta med noko litt generelt og enkelt, slik at respondentane ikkje skulle føle at eg vart alt for nærgåande med ein gong og at det var enkelt å svare (Ringdal, 2018, p. 207). Deretter prøvde eg å nærme meg det litt meir personlege. Eg passa på å halde meg til eit tema om gongen, slik at eg ikkje skulle forvirre respondentane (Ringdal, 2018, p. 207).

Utgangspunktet for spørjeundersøkinga var å velje ut kandidatar til fokusgruppa som eg skulle ha ekstra fokus på i observasjonen og ha med i gruppeintervjuet. Ønsket mitt var å finne kandidatar som både hadde sett seg mål med skulegangen, slik som karakterar eller kva dei vil gjer etter vidaregåande skule, og som opplevde at den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga går utover dei måla dei har satt seg. Spørsmåla eg brukte til dette er rett på sak.

Spørsmåla om måla dei har satt seg er direkte, klare og skal være vanskeleg å missforstå. Svaralternativa er Ja eller Nei, dette for å få klare svar av respondentane (Sjå vedlagt spørjeskjema). Det er eit problem eg har oppdaga med spørsmålet om "Har du satt seg mål for skulegangen, t.d. karakterar dei vil oppnå?" På dette spørsmålet kan elevane svare ja, og berre ha sett seg som mål å få bestått, eller andre lave mål. Det er ingen gradering av kva mål dei har satt seg. Men dette har heller ingen betydning for undersøkinga, då eg er mest opptatt av om den utanomfaglege bruken av digitale medium går utover dei måla dei har satt seg.

Spørsmålet, om dei meiner den utanomfaglege bruken av digitale medium i undervisninga går utover går utover dei måla dei har satt seg, er og etter mi meining klart og tydleg og ikkje til å missforstå. Eg valde å gradere svaret med alternativa "Mykje, Ein del, I nokon grad, Nesten ikkje og nei". Her kunne eg og hatt Ja / Nei som svaralternativ for å gjere det enkelt, men eg

valde å gradere då eg håpte at det ville gje meg fleire alternative kandidatar til fokusgruppa, gjennom å kunne velje mellom minst dei 3 første alternative svara. Dei respondentane eg kunne ta med meg vidare til intervju måtte og svare positivt på om dei ville være med vidare i prosjektet etter spørjeskjemaet. På dette spørsmålet var det berre ein som svarte negativt. Denne respondenten hadde heller ikkje svart på ein slik måte på dei andre spørsmåla at han var kandidat til fokusgruppa.

Når det gjeld å tolke og bruke svara frå dei andre spørsmåla i undersøkinga, må eg være forsiktig å ikkje dra konklusjonar på for tynt grunnlag. Det er få deltakarar i undersøkinga og det vil være vanskeleg å generalisere funna. Det er derimot meir eigna til å triangulere (Krumsvik et al., 2019, p. 199) resultatane frå dei tre undersøkingane, og sjå om det er noko som støtter problemstillinga og forskingsspørsmåla mine.

4.6.1.2 Kvalitative undersøkingar

Vi har to former for validitet i kvalitativ forskning, intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet, eller kredibilitet som det og vert kalla, er om det er samanheng mellom funn som kjem fram i forskinga og det teoretiske rammeverket eller mellom ulike metodeinngangar i triangulering.

Ekstern validitet, eller overføringsverdi som det og vert kalla, er om funna i forskinga kan generaliserast og overførast til andre settingar.

I kvantitativ forskning vert omgrepet omgrepsvaliditet nytta for å skilje det frå intern- og eksternvaliditet som vert nytta i kvalitativ forskning (Ringdal, 2018, p. 108).

Joseph Maxwell (2013) er svært opptatt av å ha god validitet i kvalitativ forskning og nemner to spesifikke validitetstrugsmål når det gjeld kvalitativforskning. Den første kallar han "Researcher Bias" og "Reactivity", eller som Krumsvik kaller det, "Forskartruverde" og "Påverknadskrafta til forskaren (Krumsvik et al., 2019, p. 197).

Forskartruverdet er forskaren sine egne preferansar og verdiar som kan være eit trugsmål mot validiteten i forskinga. Dette handlar om både forskartruverdet, integriteten og det metodiske

handverket. Det er umogleg å fjerne desse trugsmåla frå forskaren, så difor er det svært viktig at ein bevisst og open om dette slik at andre kan forstå korleis dette eventuelt har påverka gjennomføringa og konklusjonen av forskinga.

Påverknadskrafta til forskaren er den påverknaden forskaren har på settinga og respondentane som er med i undersøkinga. Dette er ikkje nødvendigvis eit problem i observasjonar, men det er ein sterk påverkingskraft i intervju situasjonar som ein må ta omsyn til. Det viktigaste er å vite om dette og prøve å forstå korleis det påverkar forskinga (Maxwell & Maxwell, 2013, pp. 124 - 125).

Joseph Maxwell har og publisert åtte strategiar for å styrke validiteten i kvalitativ forskning.

Desse er:

- 1) Den første strategien handlar om å ha "Intensiv og langsiktig forskingsdesign", noko som gjer fleire moglegheiter til å sikre validiteten, mellom anna gjennom at ein er tett på fagfeltet i relativt lang tid.
- 2) Den andre strategien handlar om "Rike data", det vil sei å ha fleire respondentar og fleire rundar med informasjonsinnhenting slik at ein får eit detaljert og nyansert bilete av det ein undersøker.
- 3) Den tredje strategien handlar om "Respondentvalidering". Dette er ein meir systematisk legg opp til at respondentane får gå gjennom noko av materialet og kan korrigere eventuelle misstydingar.
- 4) Den fjerde strategien er "Intervensjon". Dette handlar om å køyre ein intervensjon som til dømes kan ha som formål å få verifisert ei forventning eller ei arbeidshypotese.
- 5) Den femte strategien er "Å kontrastere tentative funn med andre forklaringsmodellar". Her ser ein etter indikatorar som kan gje alternative forklaringsmodellar. Dette kan gje større transparens og styrke truverd til forskar og datamateriale.

- 6) Den sjette strategien er "Triangulering". Det er å nytte fleire metodar for å styrke validiteten til funna ved at ein får fleire perspektiv å sjå dei frå, t.d. metodetriangulering, datatriangulering og forskartriangulering.
- 7) Den sjuande strategien er "kvasistatistikk". Dette er å nytte deskriptiv statistikk til å validere funna, eller å telje funn i kvalitative undersøkingar.
- 8) Den åttande strategien er "Komparativ analyse". Dette er å samanlikne fleire like undersøkingar.

(Maxwell & Maxwell, 2013, pp. 125 - 129) og (Krumsvik et al., 2019, pp. 198 - 199)

Fot min del er det ikkje alle desse punkta eg får til å ivareta i mi forskning.

Når det gjeld strategien, å ha "Intensiv og langsiktig forskingsdesign" for å sikre validiteten, tviler eg på om eg har ivaretatt dette. Eg har jobba med oppgåva lenge og problemstilling og forskingsspørsmål har utvikla seg over tid og i samarbeid med mellom anna rettleiar, og metodane har og fått tid til å modnast og har endra seg noko over tid. Men respondentane og utvalet eg nyttar har vore uforandra. Men dette er ei masteroppgåve som har eit avgrensa omfang og ei avgrensa tidsperiode den skal jobbast med, så denne strategien er ikkje heilt realistisk i dette arbeidet.

Når det gjeld den andre strategien som handlar om "Rike data" har eg heller ikkje, slik eg ser det, utnytta potensialet her. Eg har vald å nytte ei lita gruppe der eg kunne gått mykje breiare ut og nytta mange respondentar, men eg har tatt utgangspunkt i tre ulike undersøkinga med respondentgruppa.

Når det gjeld den tredje strategien, "Respondentvalidering", så har heller ikkje dette vore noko eg har lagt spesielt vekt på, anna enn at gjennom å ta utgangspunkt i spørjeskjema og observasjon når eg samtalte med respondentane i fokusgruppa i intervjuet, så fekk respondentane gje tilbakemelding, grunngje og oppklara dei momenta eg tok i bruk. Den fjerde strategien "Intervensjon", der ein kan nytte in intervensjon i forskinga for å verifisere t.d. ein hypotese har ikkje vore nytta av meg i desse undersøkingane.

Den femte strategien, "Å kontrastere tentative funn med andre forklaringsmodellar" er ein metode eg vil prøve å oppnå når eg skal gå gjennom og analysere funna eg har, og sjå etter indikatorar som kan gje alternative forklaringsmodellar. Dette kan gje større transparens og styrke truverdet til forskar og datamateriale.

Den sjette strategien er å "Triangulere". Dette har vore ein tanke heile tida, gjennom å nytte tre ulike undersøkingsmetodar med same respondentgruppe håper eg at svara og funna eg har komme fram til er meir valide.

Den sjuande strategien er å nytte "Kvasistatistikk". Dette er å nytte deskriptiv statistikk til å validere funna, eller å telje funn i kvalitative undersøkingar. Dette er noko eg ser for meg eg kan nytte i analysen og presentasjonen av funna i dei kvalitative undersøkingane mine, i staden for å nytte omgrep som "heile tida" og "mykje" set ein opp i ein tabell kor ofte ting kjem fram.

Den åttande strategien er "Komparativ analyse". Dette er å samanlikne fleire like undersøkingar. Dette er og noko eg vil prøve å få til, der eg ser på resultata og funna i mine undersøkingar opp mot funn i andre si forskning, mellom anna Thomas Arnesen si forskning.

4.6.1.2.1 Observasjon

I kvalitativ forskning vert observasjonar gjennomført i naturlege situasjonar, slik dei vert utspilt. Observasjonar skjer dermed ikkje i eit laboratorium eller i eit kontrollert eksperiment. Forskaren kan i observasjonane fange opp både dei menneskelege aktiviteten og den fysiske settinga.

Det har tradisjonelt vore knyta stor tiltru til observasjonar, til dømes i straffesaker der, augnevitneutsagn vore lagt stor tiltru til (Postholm et al., 2018, pp. 113 - 114). På den andre sida kan ein sei at det berre er forskaren sitt blikk som observerer prosessen. og forskaren med sin subjektivitet og sine antakingar som analyserer og tolkar det som forskaren observerer (Postholm et al., 2018, p. 114). Dette gjer at de må stillast strenge krav til validitet.

Gjennom spørjeundersøkinga valde eg meg ut 5 kandidatar som eg ville bruke i fokusgruppa. Desse hadde svart positivt på at dei hadde mål med utdanninga si og at dei anten hadde mål i form av kva dei vil gjere etter vidaregåande skule, eller i form av karakterar. Dei hadde og svart bekreftande på at dei meinte den utanomfaglege bruken deira av digitale media i undervisninga går utover dei måla dei hadde satt seg. Alle kandidatane hadde og sagt seg villige til å delta vidare i undersøkinga.

Diverre var den eine respondenten sjuk den dagen eg hadde observasjon og fokusgruppeintervju, dette resulterte i at fokusgruppa eg hadde gruppeintervju med var på 4 respondentar. Eg valde å ta rolla som fullstendig observatør under observasjonen. Eg introduserte meg og sa kva eg skulle gjere i klassen før faglærer starta opp undervisninga, men eg sette meg på ein ledig pult heilt bakerst i klasserommet, der eg hadde god oversikt over elevane, og fokusgruppe medlemmane spesielt. Eg hadde laga meg eit skjema for observasjon som eg ville nytte (Sjå vedlegg 11.), og hadde klassekart og papir til å notere på, dersom det var nødvendig.

Den første delen av økta var det enkelt å observere digital distraksjon, då elevane skulle sjå ein film på lerret framme utan å nytte noko personlege digitale verktøy. I denne perioden var det ein elev i fokusgruppa som mykje av tida var på mobiltelefonen sin.

Deretter skulle elevane jobbe med oppgåver, og dei fleste valde då å jobbe på datamaskinen. Det er ikkje alltid lett å skilje arbeid på digitale media som er fagleg frå arbeid som er utanomfagleg. Slik eg satt hadde eg innsyn på dei fleste dataskjermene til dei eg observerte, så eg var i stand til å sjå når dei var innom sider som ikkje hadde med faglege ting å gjer, slik som Facebook, filmar og seriar og liknande. Men det ligg ei lita feilkjelde her for at eg kan ha tolka bruken feil. Dei kan ha spurd ein med elev i klassen om noko fagleg på Facebook t.d. eller ha vore innom ei side med reklame for å finne informasjon til å løyse oppgåvene.

Eg observerte 8 av 20 elevar som dreiv med utanomfagleg aktivitet på digitale medium i løpet av økta. Elevane som var plukka ut til fokusgruppa og gruppeintervju var berre på telefon når dei let seg distrahere, men den eine valde å jobbe med oppgåvene på papir, så han kan ha nytta telefonen for å sjå på oppgåvene og hente informasjon på denne. Eg observerte at enkelte av elevane plutselig henta fram telefonen for å lese noko som dei hadde fått melding om på telefonen, for så å skrive noko og legge vekk telefonen igjen. Dette var ein typisk observasjon eg registrerte som utanomfagleg bruk av digitale medium i undervisninga.

Nokre av elevane utanom fokusgruppa såg på film eller serie i staden for å jobbe, eller var innom musikkstrømming for å finne musikk til å lytte til. Til dette må det seiast at elevane kunne høyre på musikk mens dei jobba, men ikkje sjå på film.

4.6.1.2.2 Intervju

Kvale og Brinkmann (2015) meiner validering må gå føre seg i alle dei sju fasane i intervjuundersøkingar.

"Tematisering" handlar om den teoretiske forankringa og robustheita og at det er god samanheng mellom teori og forskingsspørsmål. Dette er eit mål å få til gjennom å finn og presentere teori som er aktuell og relevant i forhold til forskingsspørsmåla mine. Men her skjer ting fort og mykje ny forskning vert presentert heile tida, så det er vanskeleg å halde kontroll på alt som er. Dessutan er det og viktig at eg greier å forklare kvifor eg har vald den teorien eg har plukka ut og gje det ein logisk samanheng inn i oppgåva.

"Planleggingsfasen" handlar om at eg vel eit forskingsdesign som er eigna til å svare på måla i studien min og at metodane er eigna til å svare på forskingsspørsmåla.

"Intervjua". Denne fasen har eg lagt vekt på i arbeidet mitt. Sjølve prosessen for å finne respondentane skal være transparat, og eg har forklart den grundig tidlegare i oppgåva. Når det gjeld intervju spørsmål og intervjuguide så er desse lagt fram og diskutert med rettleiar på førehand, og alle framlegg om forbetringar vart utført før intervjuet var gjennomført. Sidan eg ikkje har gjennomført eit fokusgruppeintervju tidlegare, og alt omkring dette er nytt og ukjend for meg, bortsett frå at eg sette meg inn i det teoretisk på førehand og diskuterte gjennomføring og moglege problem med rettleiar, så er det mange feller å gå i. Sidan dette var eit fokusgruppeintervju ønskte eg å la samtalen og diskusjonen gå mellom respondentane etter at eg hadde satt i gang med eit spørsmål eller liknande. Eg prøvde å ha ei tilbaketrekt rolle der eg ikkje skulle påverke respondentane, men samstundes passe på å styre diskusjonen. Bakgrunnen for dette er at eg vil at respondentane skal snakke mest mogleg og eg vil påverke minst mogleg (Postholm et al., 2018, p. 127). Eg ser i etterkant at eg skulle ha vore litt meir aktiv med å stille spørsmål for å få ei djupare utgreiing av meiningar og utsegn frå

respondentane og eit fylldigare intervju. Men eg var nok litt passiv i mitt forsøk på å være usynlig og ikkje påverke samtalen og meiningane.

"Transkribering" er forskaren si tolking av det som er blitt sagt i eit intervju, og det er svært viktig at transkripsjonen gjengir det som er sagt i intervjuet på korrekt måte. Eg har vald å transkribere ordrett det som vart sagt i intervjuet, med nokre små modifikasjonar av rettskriving. Men med denne metoden får ein ikkje fram dei nyansane som ligg i den nonverbale kommunikasjonen, slik som mimikk, intonasjon og kroppsspråk ellers.

"Analysing". I denne fasen av arbeidet. Er det viktig å tenke på at dei spørsmåla ein stiller til intervjuteksten er gyldige, og om tolkingane er logiske. Her blir det viktig for meg å nytte forskingsspørsmåla mine og problemstillinga for å halde meg innanfor det som er oppgåva og ikkje lage tolkingar av det som er sagt som ikkje passar til det som kom fram i intervjuet (tillegge dei andre meiningar og haldningar f.eks.).

"Validering" er å gjer ein reflektert vurdering av kva valideringsformar som er relevante for ein studie, gjennomføre dei konkrete valideringsprosedyrane og avgjere kva som er eigna forum for dialog om resultata sin gyldigheit.

"Rapportering" er å stille spørsmålet om rapporten gjer ein valid skildring av funna i studien.

4.6.2 Reliabilitet

Ettersom eg i mi unndersøking har nytta både kvantitativmetode, i form av eit spørjeskjema, og kvalitativ metode, i form av observasjon og intervju, må eg og dele opp reabilitetsomgrepet i desse delane.

I kvantitativ forskning vert reabilitet definert som høg pålitelegheit, det vil sei at gjentatte målingar med same instrument gir same resultat. Reabilitet vert påverka av tilfeldige målefeil, mens systematiske målefeil påverkar validiteten til dataene. Det er tre måtar å vurdere validitet til data (Ringdal, 2018, pp. 103 - 104).

Den første metoden tar utgangspunkt i allmenn kjeldekritikk der vi mellom anna ser på korleis spørsmåla er formulert, men og kvalitetskontrollen av dataene.

Sidan eg har laga undersøkinga sjølv og har kontrollert dataene er ikkje dette ein metode eg har nytta utover det (Ringdal, 2018, p. 104). Gjennomføringa av undersøkinga stod eg sjølv for, så eg er trygg på at det var respondentane sjølv som svarte på skjemaene.

Det avgrensa utvalet eg har i undersøkinga mi kan og utgjer og ein trussel mot reliabiliteten for undersøkinga.

Den andre metoden er test-retest-teknikken der ein målar graden av samsvar eller korrelasjon mellom to, eller fleire, gjentatte målingar av same variabel (Ringdal, 2018, p. 104). Denne forma for reliabilitetsvurdering er ikkje nytta i undersøkinga, sjølv om eg ser at det hadde latt seg gjer i forhold til spørjeundersøkinga, men ettersom målet med undersøkinga var å finne kandidatar til gruppeintervjuet, så er det ikkje hensiktsmessig i gjennomføre dette.

Den tredje metoden for å vurdere reliabiliteten til dataene i den kvantitative undersøkinga er å måle konsistens mellom indikatorane som skal inngå i ein indeks kalla Cronbachs alfa. (Ringdal, 2018, p. 104). Dette kan ein gjer digitalt med "SPSS" men utvalet mitt er for lite til å kunne rekne det ut.

Ein kvalitativ studie er ikkje så lett å replikere, då møtet mellom forskar og forskingsfelt og menneska som deltek i studien vil opplevast ulikt og fordi dei ulike individa som er involvert vil bringe med seg ulike personlegheitar og ulike forskarar har ulike subjektive personlege teoriar (Postholm et al., 2018, p. 224).

I observasjonssituasjonen prøvde eg å være heilt objektiv, og ikkje på nokon måte ta del i undervisninga, men berre det at eg satt der og hadde sagt kva eg ville observere kan påverke resultatane av det eg observerte. Elevane kan ha blitt meir bevisste problemet og difor mindre distraherede av dei digitale verktøya. Eg prøvde og å la det gå ei tid mellom informasjonen til klassen og sjølve observasjonen, slik at det kanskje kunne minske påverknaden av å vite kva eg observerte, men eg måtte samstundes gje beskjed til elevane når eg kom inn i klassen.

I intervjusituasjonen er det mange feilkjelder som kan true reliabiliteten. Eg førebudde meg godt og lagde ein intervjuguide som eg ville ha som rettesnor for intervjuet, men som hovudtanke hadde eg ideen om at intervjuet i gruppa skulle gå meir som ein samtale mellom respondentane utan at eg la inn føringar frå intervjuguiden, då dette ville påverke intervjuet. Eg måtte samstundes passe på at vi haldt oss til saken, og at eg fekk svar på dei spørsmåla eg har i oppgåva mi. Undervegs i intervjuet høyrde eg når eg transkriberte det at eg nytta ein del stadfestande utsegn, som "ja" eller "mhm" undervegs i intervjuet når respondentane sa noko som passa i oppgåva eller som eg var einig i på andre måtar. Dette er ting som eg må ta på meg og som skuldast at eg er uøvd i intervjusituasjonen. Elles er ting som ordlyden i spørsmål og rettleiing noko som og kan påverke respondentane i intervjusituasjonen og ein kan kanskje oppleve at respondentane svarer slik dei trur intervjuaren vil ha svara. Dette var eg observant på før intervjuet og prøvde å unngå.

Intervjuet vart tatt opp, og dette gjer at ei kan etterprøve resultata, i form av ein ny transkripsjon, dersom det er ønskeleg og ikkje lydopptaket er sletta.

For å sikre reliabilitet i transkripsjonsarbeidet kan ei la to transkribere det same opptaket. Det eg prøvde å få til når eg transkriberte intervjuet var å være svært nøye med berre å skrive det som var sagt, og ikkje legge til noko eige som ikkje var sagt (Krumsvik et al., 2019, p. 201). Eit av problema her er at noko av meininga vil forsvinne, då t.d. ironi kan gå tapt.

4.6.3 Generaliserbarheit

Generaliserbarheit dreier seg om i kva grad resultata frå undersøkingane kan overførast til å gjelde for nye case og situasjonar. Generalisering er knytt til omgrepa "ekstern validitet" og overførbarheit og er oftast nytta i samband med statistisk generalisering i kvantitativ forskning (Krumsvik et al., 2019, pp. 201 - 202).

Kvalitative studier er ofte kjenneteikna med at den er detaljert og legg vekt på å skildre kontekst og samspelet mellom deltakarar, fenomen og kontekst. I dette perspektivet vil overførbarheit være knytt til om den som les forskinga kjenner seg igjen i situasjonen som vert skildra. For at generaliseringa skal styrkast er det viktig at forskaren skriv slik at lesaren opplever å bli invitert inn i prosessen og at prosessane er transparente (Postholm et al., 2018, pp. 238 - 239).

I kvantitative studer vert det kravd store utval for å kunne generalisere funna.

For mine undersøkingar er utvalet for lite til at dei funna eg ser i den kvantitative delen skal være gyldige for andre populasjonar i seg sjølv, men gjennom samanlikning med anna forskning kan ein kanskje peike på nokre funn som kan generaliserast.

Det same vil eg sei om funna frå den kvantitative delen av undersøkingane, då det er ein enkel observasjon og eit enkelt intervju som er gjennomført. Ideelt burde det vore fleire, slik at ein hadde større grunnlag å trekke konklusjonar ut frå, men styrken ligg i at det er tre undersøkingar med same populasjon, sjølv om det er tre ulike metodar, så kan ei kanskje ut frå dette trekke nokre slutningar. I tillegg er det her og ein moglegheit at ein kan sjå resultata i samanheng med anna forskning.

4.6.4 Samtykke, etikk og personvern

4.6.4.1 Samtykke

Før eg gjekk i gang med undersøkingane mine måtte eg få løyve hjå skuleeigar til å gjennomføre dette. Det betyr at eg måtte søke rektor, som er skuleeigar sin representant, om løyve til å nytte mi, kollegaene mine og elevane i undersøkingane si tid til å gjennomføre undersøkingane.

Eg søkte om løyve skriftleg i ein formell e-post til rektor (vedlegg 1) som eg raskt fekk eit positivt svar på (vedlegg 2).

Når eg hadde fått eit positivt svar frå skuleeigar om at eg kunne gjennomføre undersøkingane, måtte eg kontakte kontaktlæraren til den klassen eg hadde vald ut til undersøkingane og formelt be om løyve, gjere greie for gjennomføring og tidsbruk (vedlegg 3).

Eg fekk raskt tilbake eit positivt svar frå kontaktlærer (vedlegg 4).

Tidspunktet for gjennomføringa av undersøkinga avtalte vi munnleg ut frå timeplan og andre aktivitetar klassen var involvert i.

Kontaktlærer hadde snakka med elevane i klassen om deltakinga, og hadde fått positiv tilbakemelding frå dei. Men det er likevel naudsynt å innhente skriftleg samtykke frå deltakarane i ei slik undersøking, så det første eg gjorde i klassen var å gå gjennom samtykkeerklæringa (vedlegg 9) som eg hadde utarbeida etter mal frå SND. Her informerer eg elevane om føremålet med undersøkinga, kva opplysningar eg skal samle inn, korleis dei skal handsamast og kva rettar dei som deltakarar har i undersøkingane og med tanke på innsyn.

Ingen av elevane var under 15 år gamle, men berre eit par var over 18 år, når eg gjennomførde undersøkinga, og i og med at eg ikkje samla inn noko sensitiv informasjon, så var det då ikkje naudsynt med godkjenning frå foreldre og føresette.

Elevane måtte og gje sitt samtykke til å delta i undersøkinga fritt og informert (Fossheim, 2018). At elevane er over 15 år gamle er viktig på den måten at juristar i Hordaland fylkeskommune meiner at elevane etter fylte 15 år kan gje sitt samtykke til å delta eller å skrive under noko, så lenge det ikkje involverer at dei gjer frå seg, eller det vert samla inn sensitive personopplysningar, slik som personnummer med meir. Det er då nok å be elevane om fritt og informert samtykke.

4.6.4.1 Etikk

Eg har satt høge krav til etikken i gjennomføringa av dette prosjektet, både undersøkingane, men og handsaminga av dei innsamla dataa.

Det første momentet var å få dei naudsynte godkjenningane frå skuleeigar og kontaktlærer og deretter informere deltakarane om undersøkingane på ein god måte, både munnleg og skriftleg. Alle deltakarane har skrive under på samtykkeerklæringa (vedlegg 9). Slik er eg trygg på at dei er kjend med alle sider rundt prosjektet og har tillit til at eg handsamar dei og informasjonen eg samlar inn på ein trygg og god måte. Samstundes ville eg ikkje gje for mykje informasjon, noko som kunne true validiteten til undersøkingane. Dette gjorde eg før undersøkingane vart starta.

Deretter var det viktig for meg å møte deltakarane på ein respektfull måte og takke dei for at dei var villige til å stille opp som deltakarar i undersøkingane. Eg var og svært merksam på det asymmetriske maktforholdet i samband med gjennomføringa av intervjuet (Kvale et al., 2015, p. 52).

4.6.4.3 Personvern

Det første steget i å ivareta personvernet var å søke SND om løyve til å gjennomføre undersøkingane (vedlegg 5). Eg fekk raskt positivt svar på søknaden (vedlegg 6)

Det har vore viktig for meg å følge krava til SND i godkjenninga deira av prosjektet (vedlegg 6), og eg har ikkje oppbevart innsamla data saman med navn eller anna informasjon som kan sporast tilbake til nokon av deltakarane. Samstundes må eg og sei at eg ikkje har samla inn noko sensitiv informasjon, slik som personnummer eller liknande, i undersøkingane, bortsett frå opptaket av intervjuet.

Vidare søkte eg om tilgang til HVL sin forskingsserver (vedlegg 7) for å ha ein trygg lagringsplass for sensitive data, slik som opptak frå intervjuet. Eg fekk eit positivt svar etter ei stund (vedlegg 8). Elles har eg fjerna namn og andre personopplysingar i teksten og vedlegg for å halde på alle deltakarane sin anonymitet.

5 Presentasjon av funn

5.1 Mine data

5.1.1 Presentasjon av funn i spørjeundersøkinga

Hovudføremålet med spørjeskjemaet mitt var å nytte det til å velje ut aktuelle kandidatar til fokusintervjuet. Problemstillinga mi "Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring, som set seg faglege mål, samanhengen mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtfærd?", og dei tre forskingsspørsmåla eg har sett opp, "Kva mål set elevane i vidaregåande opplæring seg?", "Kva forventningar måloppnåing har elevane?" og "Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet?" er då retningsgivande for utforminga av spørsmåla.

Eg ville prøve å halde spørjeskjemaet kort og relativt enkelt, slik at det ikkje skulle være noko vanskeleg oppgåve for respondentane å fylle det ut (Grønmo, 2016, p. 193), og slik at det skal være minst mogleg trong for rettleiing frå meg, samstundes passa eg på å tilpasse spørsmålsformuleringane til målgruppa, dvs. elevar i vg2 studiespesialiserande (Ringdal, 2018, p. 202). Eg valde å la alle spørsmåla være lukka og å nytte dei same skalaene på fleire av spørsmåla. Dette gjorde eg for at det skulle være lett å forhalde seg til alternativa for dei som svarer på spørjeskjemaet. Eg valde og å legge inn nokre vurderingssspørsmål, der respondenten må ta stilling til nokre påstandar (Ringdal, 2018, pp. 198 - 200). Ein del av spørsmåla handlar om åtfærd, då er det viktig at spørsmåla ikkje vert opplevd som truande av respondenten for å få korrekte svar (Ringdal, 2018, p. 205). Samstundes ønskte eg å skjule / tåkelegge dei viktigaste spørsmåla, slik at eg ikkje skulle risikere at nokon av respondentane svara på spørsmåla for å få være med i fokusintervjuet, eller for å sleppe dette. Eg valde difor å legge opp til litt fleire spørsmål omkring tema i problemstilling og forskingsspørsmål. Eg ville at spørsmåla eg sette opp i spørjeskjemaet skulle ha ein slags progresjon, slik at eg starta med noko litt generelt og enkelt, slik at respondentane ikkje skulle føle at eg vart alt for nærgåande med ein gong og at det var enkelt å svare (Ringdal, 2018, p. 207). Deretter prøvde eg å nærme meg det litt meir personlege. Eg passa på å halde meg til eit tema om gongen, slik at eg ikkje skulle forvirre respondentane (Ringdal, 2018, p. 207).

Eg gjennomførte spørjeundersøkinga med gruppa 19. februar 2020. Først gjekk eg gjennom samtykkeskjemaet og forklarar kva eg skulle gjere, kva informasjon eg skulle samle inn, korleis eg tek i vare personvernet deira og kva rettar dei har som respondentar. Dei som ikkje ville delta i undersøkinga fekk mogelegheita til å trekke seg her, men alle deltok på spørjeundersøkinga, bortsett frå tre elevar som var sjuke denne dagen. To av desse svara på spørjeskjemaet dagen etter, mens ein ikkje deltok, av i alt 21 elevar i klassen. Den første delen av spørjeskjemaet er seks spørsmål som å kartlegg korleis undervisningssituasjonen, klasseleiing og klassemiljø er i den aktuelle økta.

Det første spørsmålet er om elevane har tilgang på digitale media i faget dei vert undervist i. Tanken bak å starte undersøkinga med dette spørsmålet er å få tankane til respondentane inn på det sporet undersøkinga skal handle om.

Har du tilgang til digitale media i undervisninga i dette faget?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Heile tida	4	20,0	20,0	20,0
	Ofte	15	75,0	75,0	95,0
	Nokre gonger	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 1 - Spørsmål ein frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Her ser vi at 20% meiner dei har tilgang til digitale media i undervisninga heile tida, 75% seier dei har tilgang ofte, mens 5% meiner dei har tilgang nokre gonger. Dei 20% som meiner dei har tilgang heile tida kan være dei elevane som er vanskeleg å få til å legge vekk datamaskinen, eller som sit og lurar på nettet når dei eigentleg skal gjer andre ting. Når 75% meiner at dei har tilgang ofte, men ikkje heile tida, kan dette være eit utslag av at læraren styrer bruken av digitale media i undervisninga, og at desse legg vekk dei digitale media når dei får pålegg om dette frå læraren.

Det neste spørsmålet, om læraren har kontroll på elevane sin bruk av digitale media i faget, laga eg for å få svar på om læraren har kontroll på elevane sin bruk av digitale verktøy.

Har læraren kontroll på elevane sin bruk av digitale media i dette faget?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Ofte	9	45,0	45,0	45,0
	Nokre gonger	8	40,0	40,0	85,0
	Sjeldan	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 2 - Spørsmål to frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Her meiner 45% av dei spurde at læraren har kontroll ofte, mens 40% meiner han har kontroll nokre gonger, mens 15 % meiner han sjeldan har kontroll. Ingen har svara at læraren har kontroll heile tida eller aldri.

I spørsmål 3 held eg meg til temaet som undersøkinga handlar om, men nærmar meg respondentane personleg.

Brucar du digitale media til andre ting i timane i dette faget, når du eigentleg skal gjer skuleareid?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ofte	4	20,0	20,0	20,0
	Nokre gonger	12	60,0	60,0	80,0
	Sjeldan	3	15,0	15,0	95,0
	Aldri	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 3 - Spørsmål tre frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

På spørsmålet om dei sjølv brukar digital media til andre ting i timane i dette faget, når dei eigentleg skal gjer skulearbeid svarer ingen "Heile tida", men 20% svarar ofte og 60% svara nokre gonger. Det betyr at 80% av elevane i klassen gjer andre ting store delar av tida mens dei skulle gjort andre ting. 15% svarer at dei sjeldan gjer andre ting med digitale media i timane, mens 5% svarer at dei aldri gjer anna enn skulearbeidet dei skal.

I det fjerde spørsmålet ber eg respondentane sei noko om medelevane sine. Her spør eg om medelevane nyttar digitale media til andre ting i faget, når dei eigentleg skal gjer skulearbeid. Dette er eit litt vanskeleg spørsmål å stille, då respondentane kan oppleve at dei skal angi medelevane sine. For å unngå dette sette eg spørsmålet som nummer fire, slik at dei som svarer er kome i gang med tankearbeidet rundt temaet, men eg hadde og ein grundig

informasjonsrunde rett før eg delte ut spørjeskjemaet, der eg informerte om anonymitet og teieplikt for å minimere uroa for at opplysningane kunne hamne på feil hender. Eg trur difor at svara her er ganske pålitlege.

Bruker medelevarne dine digitale media til andre ting i timane i dette faget, når dei egentleg skal gjer skulearbeid

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Heile tida	2	10,0	10,0	10,0
	Ofte	9	45,0	45,0	55,0
	Nokre gonger	8	40,0	40,0	95,0
	Sjeldan	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 4 - Spørsmål fire frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Her ser ein at 10% av elevane seier at medelevar gjer andre ting enn skulearbeid på dei digitale media heile tida, 45% av elevane seier at medelevarne gjer dette ofte. Det vil sei at 55% av elevane meiner at medelevarne ofte, eller alltid, brukar digitale media til andre ting i timane i dette faget når dei egentleg skulle gjer skulearbeid. Dette syner at det er eit problem, men at det og stor sett stemmer overeins med elevane sin vurdering av seg sjølv i spørsmål tre.

Spørsmål 5 og 6 spør om korleis reaksjonane på denne utanomfagelege bruken av digitale media i timane er. Om andre medelevar reagerer eller om respondenten reagerer sjølv. her er svara svært like på begge spørsmåla. I begge tilfella er det 95% som seier at det det sjeldan eller aldri er nokon som reagerer på denne bruken, mens 5% seier det hender nokre gonger.

Reagerer andre elevar når nokon bruker digitale media til andre ting i timane i dette faget, når dei egentleg skal gjer skulearbeid?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nokre gonger	1	5,0	5,0	5,0
	Sjeldan	10	50,0	50,0	55,0
	Aldri	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 5 - Spørsmål fem frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Reagerer du når nokon andre elevar i klassen bruker digitale media til andre ting i timane i dette faget, når dei egentleg skal gjer skularbeid?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nokre gonger	1	5,0	5,0	5,0
	Sjeldan	7	35,0	35,0	40,0
	Aldri	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 6 - Spørsmål seks frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Den andre delen av spørjeskjemaet er retta mot den einkilde elev og skal kartlegge om eleven opplever bruken av digitale medium som forstyrrende og kva dei ønsker med skulegangen.

Dei fire spørsmåla i denne delen av spørjeskjemaet er vurderingssørsmål, der respondenten må ta stilling til nokre påstandar. Dette gjer eg for å bryte mønsteret i spørsmåla litt, slik at respondentane må tenke seg om. Eg bytter svaralternativa frå den vertikale lista med frekvensalternativ som eg har nytta på dei seks første spørsmåla, til ei horisontal liste med gradering av kor einig respondenten er i påstanden som vert sett fram. I denne delen går eg og nærare inn på elevane og vert meir personleg i spørsmåla og nyttar formuleringar med "eg" i påstandane for å få elevane til å svare ut frå sine eigne meiningar og haldningar.

Det første spørsmålet i denne delen, spørsmål sju, er eit litt ufarleg spørsmål, der målet er at respondentane skal bli van med spørsmåla, men som samstundes seier noko om korleis dei ser på sin eigen bruk av digitale media på skulen.

Eg har kontroll på den utanomfaglege bruken min av digitale media på skulen.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Heilt enig	9	45,0	45,0	45,0
	Enig	9	45,0	45,0	90,0
	Litt enig	1	5,0	5,0	95,0
	Litt uenig	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 7 - Spørsmål sju frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Her ser ein at 90% av respondentane meiner dei har kontroll på bruken av digitale media på skulen. Dette er ikkje eit overraskande høgt tal, då ein veit at det kan være vanskeleg å innrømme problem. Det som er interessant er at 5% av respondentane berre er litt einig i påstanden og at 5% er litt ueinig i påstanden. Dette tyder på at det er nokre elevar som kjenner på at dei kanskje ikkje har kontroll over den utanomfagelege bruken av digitale media på skulen.

Desse tala stemmer med svara på neste spørsmål, der har 10% at dei opplever den utanomfagelege bruken deira av digitale media i undervisninga som eit problem.

Eg opplever den utanomfagelege bruken min av digitale media i undervisninga som eit problem.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Enig	1	5,0	5,0	5,0
	Litt enig	1	5,0	5,0	10,0
	Uenig	8	40,0	40,0	50,0
	Heilt ueinig	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 8 - Spørsmål åtte frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Samstundes meiner 90% at det ikkje er noko problem. Eg kjem litt tilbake til dette spørsmålet seinare, då det heng saman med spørsmål 14.

På spørsmål 9, om respondenten er på skulen for å lære mest mogleg, har respondentane svart med hovudvekt på heilt einig (30%), eller einig (45%), saman med dei 10% som har svara at dei er litt einige i påstanden utgjer den einige sida 90%, men det er 10% som har svara at dei er litt ueinige, eller ueinige i denne påstanden.

Når eg er på skulen vil eg først og fremst lære mest mogleg.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Heilt enig	6	30,0	30,0	30,0
	Enig	9	45,0	45,0	75,0
	Litt enig	3	15,0	15,0	90,0
	Litt ueinig	1	5,0	5,0	95,0
	Uenig	1	5,0	5,0	100,0

Total	20	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Figur 9 - Spørsmål ni frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

På spørsmål 10, om respondentane er på skulen først og frems for å få gode karakterar, er derimot det stor semje om å være einige. Ingen respondentar svarer her at dei i nokon grad er ueinige.

Når eg er på skulen vil eg først og fremst få gode karakterar.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Heilt enig	13	65,0	65,0	65,0
	Enig	6	30,0	30,0	95,0
	Litt enig	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 10 - Spørsmål ti frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Eit lite kontrovers til ettertanke er at dei 10% av respondentane som ikkje var på skulen for først og fremst å lære, er einige i at målet er er å få gode karakterar.

I den siste delen av undersøkinga, spørsmål 11 til 15 har eg blanda litt ulike typar spørsmål, nokre som ein tar stilling til ja og nei på (spørsmål 11, 12 og 15), mens spørsmål 13 og 14 har den vertikale lista med 5 alternativ, som liknar på dei eg nytta i første del av undersøkinga. Spørsmål 11 er eit ja / nei spørsmål om respodenten har bestemt kva han / ho vil gjer etter endt vidaregåande opplæring. Her ser ein at 50% har bestemt seg, og svarer ja, mens 50% har ikkje bestemt seg og svarar nei.

Har du bestemt deg for kva du vil gjer etter du er ferdig på vidaregåande skule?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	10	50,0	50,0	50,0
	nei	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 11 - Spørsmål eleve frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

På spørsmål tolv er det større einigheit blandt respondentane. Der har 95% svara at dei har satt seg mål for skulegangen, t.d. karakterar dei vil oppnå. Men 5% har ikkje sett seg eit slikt mål.

Har du satt deg mål for skulegangen, t.d. kva karakterar du vil oppnå?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	19	95,0	95,0	95,0
	nei	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 12 - Spørsmål tolv frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Her er kan spørsmålet være litt upresist, for i intervjuet med fokusgruppa kom det fram at eit slikt mål kan være å ikkje stryke, eller berre stå med t.d. karakteren 2. Altså ikkje noko mål om ein høg karakter. Men i mi undersøking godtar eg dette, då det er eit mål om ein karakter.

Spørsmål 11 og 12 er viktige for oppgåva mi då problemstillinga mi handlar om korleis elevar i vidaregåande opplæring opplever samanhengen mellom forventning om mestring, fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtfærd, og dei fleste av dei andre spørsmåla handlar mykje om den digitale distraksjonen. Her får vi ein indikasjon på om elevane har sett seg mål utan at eg går nærare inn på kva mål dei har satt seg.

Spørsmål 13 er eit oppfølgingsspørsmål til spørsmål 11 og 12, der eg spør elevane om vala deira har innverknad på skularbeidet.

Meiner du at vala dine gjer at du jobbar meir med skularbeidet?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mykje meir	2	10,0	10,0	10,0
	Litt meir	13	65,0	65,0	75,0
	Nei	4	20,0	20,0	95,0
	Litt mindre	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 13 - Spørsmål tretten frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Svara respondentane gjev syner at dei fleste (75%) jobbar meir, 20% seier det ikkje påverkar arbeidsinnsatsen deira, mens 5% seier dei jobbar litt mindre. Dette kan sjåast i samanheng med svara på spørsmål 12, der 5% av respondentane og seier dei ikkje har satt seg mål for skulegangen, difor påverkar kanskje heller ikkje vala innsatsen med skularbeidet.

Spørsmål fjorten er det spørsmålet eg har satt opp for å velje ut kandidatar til fokusgruppeintervjuet. Med bakgrunn i at eg synest det er mest interessant å snakke med, og undersøke problema til dei elevane som faktisk innrømmer at dei slit med den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisningssituasjonar, sette eg opp dette spørsmålet med tanke på at eg ville observere og intervjuje dei kandidatane som svara positivt på dette. Eg hadde ingen garanti for at det var nokon som ville innrømme at den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga går utover dei måla dei har satt seg, så svara på spørjeskjemaet var ei lette.

Meiner du at den utanomfaglege bruken din av digitale media i undervisninga går ut over dei måla du har satt deg?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mykje	1	5,0	5,0	5,0
	Ein del	2	10,0	10,0	15,0
	I nokon grad	3	15,0	15,0	30,0
	Nesten ikkje	10	50,0	50,0	80,0
	Nei	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 14 - Spørsmål fjorten frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Her ser ein at 5% av respondentane seier at dei meiner at den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga går mykje utover dei måla dei har sett seg. 10% av respondentane seier at det går ein del utover måla dei har sett seg, mens 15% seier det i nokon grad går utover desse. Så totalt svara 30% av respondentane positivt på spørsmålet.

Dette i lag med at 95% av respondentane som deltok i spørjeundersøkinga sa seg villig til å delta vidare i undersøkinga, på observasjon og fokusgruppeintervju gjorde at eg kunne plukke ut 4 av respondentane som eg observerte nærare og inviterte til å delta i intervjuet.

Kan du tenke deg å delta vidare i undersøkinga?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	19	95,0	95,0	95,0
	nei	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Figur 15 - Spørsmål femten frå spørjeundersøkinga frå rapport om undersøkinga gjennomført i SPSS.

Dei 5% som ikkje ville være med vidare i undersøkinga såg eg vekk frå i observasjonen, dvs. at eg ikkje noterte noko om desse respondentane, og dei vart heller ikkje vurdert som deltakarar i fokusgruppa og intervjuet.

På bakgrunn av dette plukka eg ut 5 deltakarar til fokusgruppa og intervjuet, eg hadde i utgangspunktet tenkt ein stad mellom 3 og 6 respondentar. Alle desse hadde svara positivt på spørsmål 14, om dei meiner den utanomfaglege bruken av digitale medium går utover dei måla dei hadde satt seg, dei hadde og svara positivt på at dei hadde sett seg mål for framtida eller resultat messig.

5.1.2 Observasjon.

Observasjon av 3. økt (kl. 10;45 til 12;00) med norsk i 2STb, onsdag 12. mars 2020.

Tema for norskøktane var litteraturhistorie, romantikken og gotisk litteratur.

I økta skulle elevane først sjå resten av filmen "Frankenstein", som dei hadde sett første del av dagen før. Deretter skulle dei jobbe med oppgåver knytt til filmen som faglærer hadde lagt ut på It'sLearning, læringsplattformen. Her var det ulike lenker til resursar på nettet knytt til filmen og den klassiske boka om "Frankenstein" av Mary Wollstonecraft Shelley frå 1818 (SNL).

Filmen vart vist på lerret med prosjektor framme i klassen, elevane sat på dei vanlege plassane sine, bak pultane i klasserommet. Pultane var satt opp i tre rekker med to pulter i kvar rekke. Det var fem dubleter på vindaugsrekka, og fire i dei to andre. Det var 21 elevar til stades i økta.

Faglærer starta økta med å ta fravær og introduserte deretter kva som var oppgåvene denne økta, det å sjå ferdig fimen og deretter gjere oppgåvene som var lagt ut på It'sLearning, deretter starta han opp filmen og gav beskjed til elevane om at dei måtte legge vekk datamaskin og telefonar. Ingen elevar hadde no datamaskinen open, men med ein gong filmen starta observerte eg at ein av dei elevane eg hadde vald å halde fokus på under observasjonen (nr. 5), fann fram telefonen og starta med sosiale medium og chat. Dette var nok ein dårleg setting å observere digitale distraksjonar, då det berre var denne eine eleven som var opptatt med digitale verkøy under filmen som varte i 20 minutt. Ca. 20 min ut i økta, eller 10 min ut i filmen merka eg at elevane vart litt meir ukonsentrerte. Dei byrja å sjå litt sidevegs og fingre med ting på pulten, men det var ingen fleire enn den eine eleven som nytta digitale distraksjonar.

Då filmen var ferdig trudde eg at distraksjonane skulle auke, men eg var overraska over kor lite distraksjonsåtferd det var hjå elevane.

Oppgåvene som faglærer la ut til elevane på læringsplattforma, saman med ei pdf fil, var laga på ein slik måte at elevane og skulle hente informasjon andre stader på nettet (vedlegg 1). Eleven som hadde sete med mobiltelefon og sosiale medium under filmen, la no dette vekk og fokuserte på oppgåvene.

Det var berre ein elev som no ikkje nytta seg av datamaskin, dette var ein elev eg hadde vald ut til å ha litt ekstra fokus på (nr. 4), og å ha med i gruppeintervjuet. Denne eleven satt med notatblokk og blyant, men nytta mobiltelefonen til å følge med på oppgåva på It'sLearning. Den første tida jobba alle elevane fokusert med oppgåvene og var berre inne på fagrelaterte sider på internett. Ein elev fekk ei melding som ho svara på, men la vekk telefonen med ein gong etterpå (nr. 3)(intervju med person 3). Etter ei tid med konsentrert jobbing observerte eg det første teiknet på meir alvorleg distraksjon. Dette var ein elev som ikkje er med i gruppeintervjuet, og som då ikkje har sagt at han har problem med digital distraksjon. Eleven gjekk inn på ei side på internett der han kan øve seg digitalt på å ta teoriprøven til sertifikatet. Eleven var inne på denne sida ei stund før han gjekk ut av seg sjølv, eleven besøkte sida fleire gonger resten av økta.

Den neste distraksjonen eg observerte var ein elev som hørde musikk og såg musikkvideo på nettet. Han var ferdig med oppgåvene og hadde ikkje meir fagleg å gjer.

Etter dette observerte eg ei jente som gjekk inn på mobiltelefonen og skreiv meldingar to gonger. Ho var og innom Facebook på datamaskinen ein gong. Naboventa (dei sat i lag to og to) gjekk inn på Facebook mot slutten av økta, og eg lurte på om dette var eit resultat av smitteeffekt, men de synt seg at ho var ferdig med oppgåvene.

Ei jente sette seg til å sjå ein film / episode av serie på maskinen. Ho var og innom mobilen to gonger.

Ei jente var innom og sendte meldingar på mobiltelefonen to gonger på slutten av økta. Alt i alt observerte eg 8 av 20 elevar som var innom andre ting enn det dei skulle på datamaskin eller mobiltelefon denne økta.

Læraren gjekk rundt og følgde med elevane, og kvar gong han nærma seg dei som dreiv med andre ting, gjekk desse raskt tilbake til dokumentet sitt med ein tastekombinasjon. Faglærer merka ingen ting. Dei var og flike til å spørje faglærer når han kom forbi, slik at det skulle verke som om dei var fokusert på oppgåva.

Av dei 5 respondentane eg hadde plukka ut var det ein (person 1) som var sjuk denne dagen, så i intervjuet deltek 4 personar frå fokusgruppa, person 2, person 3, person 4 og person 5. Eg ønskte i utgangspunktet at det skulle være kort tid mellom observasjon og fokusgruppeintervju, då observasjonen var ein måte å hente inn konkrete hendingar som ein kan ta opp i intervjudelen og snakke rundt.

5.1.3 Fokusgruppeintervju.

Etter at økta var over avtala eg med 4 av elevane at vi skulle ha fokusgruppeintervjuet rett etter økta. Det vil sei at vi nytta matpausen til elevane til fokusgruppeintervjuet, men dette var elevane sitt ønskje.

Elevane eg hadde vald ut til fokusgruppeintervju var plukka ut på bakgrunn av svara på spørjeundersøkinga. Det var viktig for meg at dette var elevar som hadde sett seg mål for skulegongen, anten i form av eit yrke dei ville bli, eller at dei hadde sett seg mål for kva

karakter dei ville oppnå i faga. I tillegg til mål måtte dei og oppleve dei digitale distraksjonane som problematiske og til hinder for å nå måla dei har sett seg.

Den eleven som i størst grad oppfylte desse kriteria var diverre ikkje på skulen denne dagen, men dei fire andre hadde same tendensen.

Det var ein gut og tre jenter som vart samla til fokusgruppeintervjuet. Eg nytta mobiltelefonen til å ta opptak av samtalen.

I utgangspunktet er eit fokusgruppeintervju ein samtale rundt eit tema der ein er ute etter litt erfaringsutveksling og meiningsbrytning rundt emnet, som moderator skal ein i liten grad bryte inn og stille spørsmål eller delta i samtalen, mest berre passe på at den held seg innanfor rammene (Postholm et al., 2018, p. 127).

Eg har aldri gjennomført, leda eller delteke i eit fokusgruppeintervju før, så eg var svært spent og usikker på korleis dette ville gå. Det viste seg at elevane var svært lette å få til å prate, fleire av dei trengte berre innleiinga for å komme i gang, men andre likte best å lytte og trengte nokre direkte spørsmål for å uttale seg. Eg måtte stille nokre avklarande spørsmål for å greie å halde meg til problemstilling og forskingsspørsmål. Men eg synest det var vanskeleg å ikkje delta i diskusjonen med samtykkande miner eller utfyllande kommentarar.

6 Drøfting av funn

I teoridelen min har eg lagt vekt på A. Bandura sin "Social Learning Theory" og omgrepa "Self-efficacy" og "Self-regulated learning". I tillegg har eg og sett på prokrastinering opp mot dette, og teoriane til le Roux, Wäschle og Steel. I tillegg vil eg og fokusere på teorien om "Affordance" og Fogg sin teori om åtferd, for å forklare den avhengigheten ein ser hjå ungdom i forhold til ein del av media dei nyttar digitalt.

Når eg no skal drøfte funna i undersøkinga vil eg sjå dei i lys av desse teoriane.

Utgangspunktet mitt er problemstilling og forskingsspørsmål for oppgåva og eg vil så om det er samanheng mellom funna eg har og tidlegare forskning.

I tillegg har eg funn frå tre undersøkingar, spørjeskjema, observasjon og gruppeintervju, som eg skal skilje og presentere under dei ulike delane.

Problemstillinga mi, "Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring, som set seg faglege mål, samanhengen mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtferd?" er det overordna spørsmålet. For å komme til dette tek eg dei tre forskingsspørsmåla først: "Kva mål set elevane i vidaregåande opplæring seg?", "Kva forventningar om måloppnåing har elevane?" og "Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet?"

Det første spørsmålet "Kva mål set elevane i vidaregåande opplæring seg?" fekk eg informasjon om gjennom spørjeundersøkinga og intervjuet, ikkje gjennom observasjonen. I spørjeskjemaet hadde eg 4 spørsmål som var knytt til dette forskingsspørsmålet. Spørsmål 9 i skjemaet, som er ein påstand respondentane skulle ta stilling til, "Når eg er på skulen vil eg først og fremst lære mest mogleg.", spørsmål 10, som er ein påstand, "Når eg er på skulen vil eg først og fremst få gode karakterar.", spørsmål 11 "Har du bestemt deg for kva du vil gjere etter du er ferdig på vidaregåande skule?" og til slutt spørsmål 12 "Har du sett deg mål for skulegangen, t.d. kva karakterar du vil oppnå?".

Her kjem vi inn på det andre forskingsspørsmålet "Kva forventningar om måloppnåing har elevane?". I Bandura sin teori om "Self-efficacy", eller mestringsforventning, seier han at den sterkaste kjelda til dette er erfaring med å meistre. Når elevane blir bedt om å ta stilling til påstandane om kvifor dei først og fremst er på skulen i spørsmål 9, svarer alle elevane at dei

er på skulen først og fremst for å få gode karakterar (heilt enig, enig, litt enig), dette kan tyde på at elevane har høge meistringsforventningar. Når elevane i spørsmål 10 blir bedt om å ta stilling til om dei er på skulen for å lære mest mogleg, svarer 18 av elevane at det er dei, mens to elevar er ueinige i utsagnet og seier at dei er ikkje på skulen for å lære mest mogleg. Dette kan tyde på at det er eit avvik mellom å lære mest mogleg og det å få gode karakterer. Det kan og være at dei som har svart at dei ikkje er på skulen for å lære har vald dette svaret for å forvirre meg. I spørsmål 11 kjem det fram at berre halvparten av elevane har mål for kva dei skal drive med når dei er ferdige på vidaregåande skule, den andre halvparten har ikkje slike mål. I spørsmål 12 kjem eg tilbake til karakterane, no svarer 19 av 20 at dei har satt seg mål for skulegongen i form av kva karakterar dei vil oppnå, berre ein elev seier at den ikkje har slike mål. Sett i forhold til spørsmål 10, der elevane seier at dei er på skulen først og fremst for å få gode karakterar kan det då sjå ut som om elevane har satt seg høge mål for karakterane, i intervjuet kjem det derimot fram at ambisjonane ikkje alltid er så store. Der seier to av respondentane at dei har mål om "karakterar over 2", eller å "utan å stryke i noko". Elevane har jo framleis meistringsforventningar, men måla er ikkje like høge, og passer kanskje ikkje heilt saman med utsagnet "å lære mest mogleg". At berre halvparten av elevane hadde mål for kva dei skulle gjere etter vidaregåande skule, kan ha ei forklaring i at den systematiske yrkesrettleiing vert intensivert i vg3, og det er her elevane får mest konkret informasjon om yrker og utdanningsvegar.

I Bandura sin teori om meistringsforventning ("Self-efficacy") seier Bandura at det er viktig å ha tru på seg sjølv dersom ein skal lukkast med å overvinne dei hindringane og problema ei støyer på og dess meir tru ein har, dess meir tid og krefter legg ein i arbeidet med å lukkast (Kähler, 2012).

Når elevane då seier at dei berre har som mål å stå, så er dette låge ambisjonar som kan tyde på at dei har dårleg erfaring med å gjennomføre eller fullføre akademisk arbeid som er den sterkaste kjelda til meistringsforventning (Bandura, 1997).

Ser ein desse funna opp mot funn i Wäschle sin teori om prokrastinering (Wäschle et al., 2014) og le Roux sine funn i si forskning (le Roux & Parry, 2021) der dei skildrar prokrastinering og utsetjingsåtfærd som vonde sirkular som stadig hindrar dei som er fanga i desse spiralane frå å få meistring, så ser vi at elevane beskyttar seg mot dette med å setje seg svært lave mål, slik som å berre bestå i alle faga.

Eg finn ingen andre som har undersøkt om respondentane har mål for den skulegongen dei er i gang med, slik som yrkesval eller karakternivå. Det dei fleste nyttar som målar å bli ferdig med t.d. ei innlevering av semesteroppgåve eller liknande, det vil sei at det er ei oppgåve som skal oppfyllest, ikkje eit meir langsiktig mål. I Piers Steel ein teori om TMT (Temporal Motivation Theory) (Steel, 2007) ser ein at dess lengre fram i tid måloppnåinga ligg, dess lettare er det at den som skal nå måla vil miste fokus på det langsiktige målet og heller oppfylle noko som oppstår på vegen mot målet.

Som ein oppsummering av det første forskingsspørsmålet "Kva mål set elevane i vidaregåande opplæring seg?" vil eg sei at dei aller fleste elevane har satt seg mål for skulegongen i form av karakterar dei vil oppnå. Dette kan vere både kortsiktige, men og langsiktige mål, alt etter kva karakterer det gjeld, er det ein termin- eller standpunkt karakter, kan ein sei at målet er langsiktig, men er det ein prøve karakter, er målet relativt kortsiktig. Nokre av elevane har og satt seg mål for kva dei vil gjer etter dei er ferdige på vidaregåande skule. Dette er langsiktige mål.

På det andre forskingsspørsmålet "Kva forventningar om måloppnåing har elevane?" får eg svar på i intervjuet. Her finn eg at ikkje alle måla er like ambisiøse for alle elevane, men som den eine respondenten i intervjuet seier: "Eg vil ikkje skuffe meg sjølv.". Dei set seg lave mål, slik som å få ein toar på ein prøve, eller berre stå i eit fag som standpunkt. Dette gjeld spesielt dei elevane eg har snakka med i fokusgruppeintervjuet. Det er elevar som har satt seg mål for skulegangen, men som innrømmer at den utanomfaglege digitale distraksjonen hindrar dei i å nå desse måla. Dette passer med det Wäschle seier i sin artikkel om dei elevane som har ein tendens til å prokrastinere, at dei set seg lave mål (Wäschle et al., 2014).

Det tredje forskingsspørsmålet "Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet?" er meir omfattande. Her fekk eg informasjon frå spørjeskjema, observasjon og intervju.

I spørjeskjemaet hadde eg fleire spørsmål som gjekk på kvar einskild elev og medelevane sine vaner når det gjeld bruk av digitale media i faget.

I spørsmål 3 spør eg om elevane brukar digitale media til andre ting i timane i dette faget når dei eigentleg skal gjer skularbeid. 4 av 20 respondentar svarer at det gjer dei ofte, 12 av respondentane svarer at dei gjer det nokre gonger. Det vil sei at 16 av 20 elevar vert distraherert av dei digitale media dei har tilgang til nokre gonger eller ofte. Når eg spør elevane om medelevane deira bruker digitale media til andre ting i timane i dette faget når dei eigentleg skal gjer skularbeid, så får eg til svar av 2 at dette hender heile tida, 9 seier det hender ofte, 8 seier det hender nokre gonger, mens berre 1 seier det hender sjeldan. Ingen seier det aldri skjer. Desse svara stadfestar at det er ein utstrakt distraksjon i dei digitale verktøya elevane har tilgjengeleg i undervisninga. Samstundes meiner dei fleste elevane at dei har kontroll på den utanomfaglege bruken av digitale media på skulen, heile 9 av 20 er heilt einig i påstanden at dei har god kontroll på den utanomfaglege bruken av digitale media på skulen, 9 av 20 er einige, mens 1 av 20 er litt einig og 1 av 20 er litt ueinig. Ein finn nesten dei same tala til påstanden i spørsmål 8, der elevane er bedt om å ta stilling til påstanden "Eg opplever den utanomfaglege bruken min av digitale media i undervisninga som eit problem. Her 18 av 20 respondentar heilt ueinige eller ueinige i påstanden, mens 1 av 20 er einig og 1 av 20 er litt einig. Det vert og stadfesta i spørsmål 14, der elevane vert spurdt om dei meiner den utanomfaglege bruken av digitale media går utover dei måla dei har satt seg. Her svarer 14 av 20 respondentar nei eller nesten ikkje, mens 3 av 20 respondentar seier at det gjer det i nokon grad, 2 av 20 respondentar meiner at det går ein del utover dei måla dei har satt seg, mens 1 av 20 respondentar seiar at det går mykje utover måla denne har satt seg. Vi ser her at dei fleste meiner dei ikkje lar seg distrahere av dei digitale media dei har tilgjengeleg i undervisninga og at dette ikkje går utover undervisninga. Ein finn i anna forskning at det er data som tyder på at ein del elevar har så høg akademisk standard at dei er i stand til å regulere den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga, ikkje at dei ikkje nyttar dette, men at dei handterer det på ein effektiv måte (le Roux & Parry, 2021).

Når eg observerte klassen i ein norsktime der dei såg resten av ein film som dei hadde byrja på dagen i førevegen, for så å avslutte økta med å jobbe med oppgåver knytt til filmen. Desse oppgåvene er lekse til neste norsktime. Reglane for bruk av digitale medium i undervisninga er at det skal skje på læraren sine premisser. Denne skal enten gje klarsignal om at no kan elevane jobbe på dei digitale media, eller godkjenne dersom nokon har behov for å nytte dette utanom. Det skl kunn jobbast med skularbeid på dei digitale media, ikkje utanomfaglege ting, slik som sosiale media og liknande. I observasjonen av klassen såg eg dømer på at elevar ikkje greide, eller ville legge til sides det digitale mediet, sjølv om det var filmen som vart vist

dei skulle ha fokus på. Denne eleven var ein del av fokusgruppa og deltok etter undervisningsøkta i gruppeintervjuet. Der spurde eg om det som hadde gått føre seg og eleven forklarar at vedkommande var borte frå skulen dagen i førevegen, og hadde difor ikkje fått med seg første del av filmen, skjønnte ikkje så masse av den, sjølv om eleven meinte å kjenne filmen og kva som skjedde og difor vart litt slik "*I dag tar eg meg fri*" som eleven sa i intervjuet som svar på direkte spørsmål om episoden. Dette kan tyde på at eleven var usikker på meistringa av oppgåvene og difor let seg distrahere av dei digitale media som ein fysiologisk og kjenslemessig reaksjon i "Self-efficacy" teorien (Kähler, 2012).

Så lenge filmen varte var det ikkje fleire observasjonar av at elevane let seg distrahere av dei digitale media. Etter filmen jobba dei fleste elevane på sine bærbare datamaskiner. No observerte eg fleire dømer på digital distraksjon, då ein elev etter kvart gjekk inn på ei side med teoriprøver til sertifikat og byrja å øve på desse. Han veksla mellom oppgåvene i norsk og teoriprøver til sertifikat ei god stund. Dette kan være eit døme på ein elev som meistrer å bruke dei digitale media, og som får gjort det som er forventa, sjølv om vedkommande og nyttar andre utanomfaglege medium i undervisningstida. Dette kan være døme på vellukka sjølvregulering, der eleven har kontroll på kor mykje tid denne nyttar på andre medium, og likevel greier å meistre oppgåva som er gitt (le Roux & Parry, 2021).

Ein annan elev gjekk inn på ei side der ein kan strøkke filmar og seriar, og byrja å sjå ein episode av ein kjend serie. Denne eleven vart værande inne på sida og sjå på filmen heilt til norsklæraren kom for å sjå kor langt denne var kome i arbeidet, då veksla eleven raskt til dokumentet og stilte læraren eit spørsmål. Dette kan sjå ut som eit døme på ein elev som ikkje har kontroll på den utanomfaglege bruken av media, og ikkje greier å gå tilbake til den akademiske oppgåva (le Roux & Parry, 2021), sjølv om læraren motiverer til det gjennom å være til stades og følge opp eleven.

Det var og andre dømer på at elevane nytta dei digitale media til andre ting enn skularbeid i økta eg observerte, det var nokon som hørde på musikk og bladde rundt for å finne noko anna å høyre på, men desse fortsatte med oppgåva etterpå. Det var og elevar som fann fram mobiltelefonen undervegs i økta, utan at læraren såg dette, for å svare på meldingar på ulike sosiale medium. Reglementet på skulen er at mobiltelefonar skal ikkje nyttast utan at læraren godkjenner dette, og at dei skal ligge i sekken med lyden slått av.

Grunnen til at elevane vart merksame på at det var melding til dei på telefonen heng nok saman med at dei hadde lyden lågt på, at den var på vibrasjon, eller at dei hadde ein annan teknisk innretning som varsla dei, til dømes ei "smartklokke". Desse elevane var og raske med å ta opp igjen det akademiske arbeidet etter at dei hadde svart. Dette er dømer på at sosiale medium er utvikla for å få kontakt med brukarane, sjølv om desse er opptatt med andre ting. Dei vil at elevane skal gå inn å lese og svare. Dette passer med Fogg sin åtferdsmodell (B. Fogg, 2019), der elevane er motivert for å få eit avbrekk frå det pålagde og kanskje uinteressante akademiske arbeidet dei og når dei då og har mobiltelefon eller datamaskin tilgjengeleg så skal det berre ein liten "trigger" til for å få dei til å opne det mediet som sender ut signalet. Dette passer og inn i "Affordance Theory" der Volkoff og Strong legg fem prinsipp for nytte dette i forskning på informasjonssystem. Det sjette prinsippet handler om at realisering av handlingsmoglegheitane ofte oppstår i ein sosial kontekst (Volkoff & Strong, 2017).

Sjølv om det var ein del observasjonar av åtferd som tyda på at elevane let seg distrahere av dei digital media, så vart fleirtalet av elevar ikkje distrahert. I intervjuet fortalde elevane at dette kanskje var ein unormal time med tanke på distraksjonsåtferd. Dette fordi oppgåvene var konkrete og dersom dei ikkje vart ferdige med dei på skulen, så ville dei bli heimelekse til neste økt. Dei innrømmer og at det dermed er meir distraksjon med dei digitale media når arbeidet ikkje er heimelekse. Ein kan difor sjå for seg at når elevane jobber med oppgåver og liknande i timane som ikkje skal kontrollerast så auker distraksjonane og bruken av digitale media til utanomfagleg bruk.

Når eg prøver å slå saman desse tre forskingsspørsmåla, så kjem eg til problemstillinga for oppgåva: "Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring, som set seg faglege mål, samanhengen mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtferd?".

Igjen vil eg byrje med eit spørsmål frå spørjeskjemaet som går på denne problematikken. I spørsmål 14 spør eg om elevane meiner at den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga går utover dei måla eleven har sett seg. Her svarer eit klårt fleirtal at dette ikkje er tilfellet, 10 av 20 svarar "nesten ikkje" og 4 av 20 svarar "nei". Det som er interessant er at 6 elevar derimot meiner at den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga går utover dei måla dei har satt seg. Det er desse elevane som er interessante for meg. Dette er elevar som på ein eller annan måte har satt seg mål for skulegongen, det kan være eit yrke dei

siktar mot, eller det kan være eit karakternivå, høgt eller lågt. Poenget er at dei har satt seg mål. I frå forskning omkring meistringsforventning, eller "Social Learning" og "Self-efficacy", ser vi at det er viktig å setje seg mål. Dette må være realistiske mål, slik at ein kan greie å nå desse. Når ein når måla sine vil ein så i neste omgang komme inn i ein god sirkel "Virtuous circle" som Wäschle kallaer det i sin teori (Wäschle et al., 2014). I sin teori om meistringsforventning nyttar Bandura omgrepet "enactive mastery experience", eller på norsk: "Erfaring med å gjennomføre, eller fullføre". Bandura seier vidare at suksess skaper ein robust tru på eigen meistring (Bandura, 1997, p. 80). Det er akkurat dette elevane treng for å lukkast med det akademiske arbeidet dei held på med i skulen.

Det er difor eit dårleg teikn for desse elevane at dei då seier at den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga går utover dei måla dei har satt seg. Då kan denne utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga være med å hindre måloppnåing og bringe elevane inn i det Wäschle kallar "Vicious circle", eller Vond sirkel (Wäschle et al., 2014), der låg prokrastinering kan føre til låg måloppnåing, og låg måloppnåing til meir prokrastinering.

Ein av eleven seier det slik:

"Eg greier det ikkje eg. Eg synest det er litt skummelt eg. Eg føler ikkje eg greier alltid å kontrollere meg like bra som eg ville. Visst eg får ei melding så greier ikkje eg å ikkje sjå på den. Og visst eg les ei melding, så greier ikkje eg å fokusere på det som skjer framme i tillegg, for eg har jo ikkje sånn dobbelhjerne akkurat. Så det er liksom sånn eg greier ikkje å ikkje sjå på mobilen visst eg får ein snapp, for eksempel."

Ein måte desse elevane prøver å kompensere for den låge måloppnåinga på kan då være å setje seg lågare mål for skulegongen, slik vi ser i intervjuet der elevane seier at målet er å få karakteren 2 eller høgare. Dette kan være eit forsøk på å komme inn i ein god sirkel med måloppnåing og betre kontroll med den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga.

Sitatet over fører oss vidare til artikkelen "Exploring students' explanations for off-task practices in an innovative learning environment (ILE) using a typology of agency as theoretical framework." Av Thomas Arnesen m.fl.. I denne artikkelen gjer forfattaren greie for fire agensar som elevar grunnleggjer sin "off-task practise" med. Forskarane kjem fram til

desse agensane gjennom intervju med elevane (Arnesen et al., 2020). I mine intervju finn eg fleire dømer på liknande forklaringar som passar med desse agensane. Den første agensen "Sovereign agency" som er at elevane forklarar prokrastineringa, eller distraksjonsåtferda, med eigne "sjølvreguleringsfeil", slik som eleven i dømet over. Arnesen seier og at dette får eit konkret utslag i at elevane ønskjer at lærarane skal styre bruken av digitale media. Dette kjem og fram i intervjuet mitt, der ein elev seier at *"Det blir litt for fritt"* om bruken av digitale media i skulen. Dei ytrar og at det er litt dumt når lærarar ikkje bryr seg om kva dei gjer på dei digitale media.

Eg finn og dømer på det Arnesen kallar "Relational agency". Her var elevane eg intervjuar innom at dei vert påverka av andre som går inn på utanomfaglege ting i undervisninga, slik som å spele Tetris og sende meldingar. Dei er og inne på kor streng læraren er *"Å – det er chill i denne timen fordi læraren bryr seg ikkje om vi sit på PCen"*.

Den tredje agensen til Arnesen er "Ecological agency". Denne bygger på erfaringar og er retta mot framtida og er kombinert med ein evne til å setje saman tidlegare vaner og framtidige prosjekt i notida. Fleira av elevane eg intervjuar nytta dømer frå ungdomsskulen i sin skildring av situasjonen dei opplevde. Spesielt kontrollen av digitale media som nokre av dei hadde opplevd på ungdomsskulen dei gjekk på *"...eg hugse eg gjekk på (ein ungdomsskule) så tok dei vekk mobilane og sånt midt i skuleåret, og då blei fokuset mykje meir satt på at mobilane ikkje var der enn at dei var der liksom..."*.

Den fjerde agensen Arnesen nemner er "New material agency". Denne handler om relasjonen mellom elevane og deira online digitale verktøy. I intervjuet mitt kom det fram i fleire samanhengar at elevane let seg distrahera av dei digitale media. Det var døme på at elevane kjeda seg og dermed gjekk inn for å spele eit spel, gjerne saman med andre i klassen. Det var kommunikasjon mellom elevane på ulike sosiale medium når dei kjeda seg, og det kom inn meldingar til elevane utanfrå på ulike sosiale medium. Eg såg og dømer på bruk af film og musikk når eg observerte klassen. Elevane gjer og uttrykk for at dei ikkje ønsker det slik, *"Eg greier ikkje alltid å kontrollere meg like bra som eg ville"*, som ein elev seier. Dei peikar på at det er ein trigger å få ei melding, ein snapp eller liknande. Dei greier ikkje å la være å sjekke når dei merkar varselet. Ein elev seier det slik: *"Så det er liksom sånn eg greier ikkje å ikkje sjå på mobilen visst eg får ein snapp for eksempel"*.

Dette syner at dei funna Arnesen med fleire fann i si forskning og kan sporast i undersøkingane mine

Dei elevane som eg har observert og snakka med i denne undersøkinga er 4 av desse seks elevane. I intervjuet gav dei inntrykk av å ha sjølvinnst og evne til refleksjon, noko dei synte gjennom samtalen / intervjuet.

7 Avslutting

Under kjem konklusjonane eg har trekt ut frå dei drøftingane eg har presentert i kapittelet over. Desse konklusjonane er basert på dei undersøkingane eg har gjennomført og sett i samanheng med teorien og forskinga eg har sett på i samband med denne oppgåva.

Som eg har sagt tidlegare, er dette små undersøkingar med få respondentar, og funna er difor vanskelege å generalisere til resten av populasjonen. Konklusjonane og funna må difor sjåast på som interessante tendensar og moglege slutningar. Eg tillét meg og å komme med nokre innspel omkring desse konklusjonane og kva som kanskje kan være interessant å forske vidare på

7.1 Konklusjon.

Med utgangspunkt i det to første forskingsspørsmålet mitt, "Kva mål set elevane i vidaregåande opplæring seg?", ser eg at elevane i stor grad har satt seg mål. Eg har ikkje i undersøkingane spurdt kva mål dei har satt seg, og det er nok ein svakheit, men halvparten av elevane har ein plan for kva dei skal gjer når dei er ferdige på vidaregåande, og 19 av 20 elevar har satt seg mål for skulegangen i t.d. form av kva karakterar dei vil oppnå. Dette er positivt og gir grunn til optimisme når ein samstundes veit ein del av elevane valde studiespesialiserande på vidaregåande på grunn av at dei ikkje visste kva dei ville gjer etter vidaregåande, når dei gjekk på ungdomsskulen. Eller som den eine eleven i intervjuet seier om kvifor denne valde å gå på studieførebuande studieretning. Det var for å "*...sjå om eg finner meg sjølv...*".

For det andre forskingsspørsmålet, "Kva forventningar om måloppnåing har elevane?", ser ein at det er ikkje alle elevane som har satt seg høge mål for skulegangen på vidaregåande skule i

form av vidare studieplanar, yrkesval eller karakternivå. Det er desse elevane som er utsatt for å få problem med prokrastinering og digital distraksjon (Wäschle et al., 2014). Desse elevane sine målsetjingar er låge og handlar i ein del tilfelle berre om at dei ikkje vil stryke i fag eller til ein prøve. Dette kan ein sjå i samanheng med at dei kanskje er usikre på om dei vil greie å oppfylle høge målsetjingar, og at det difor er tryggast å redusere måla, og heller få måloppnåing og meistring, enn å ha høge mål og ikkje få måloppnåing og meistring.

Konklusjonen min for dei to første forskingsspørsmåla er at ein del elevar må få hjelp til å setje seg mål og til å utvikle desse måla slik at dei får måloppnåing og meistring. Så kan dei etter kvart kan setje seg høgare mål og få måloppnåing og meistring på dette og.

I dette arbeidet er faglærarane viktige aktørar, i lag med fleira av dei andre elevtenestene på skulen, slik som kontaktlærar, rådgjevar, studierettleiar og sosiallærar. Desse kan i samarbeid hjelpe elevane til å setje seg realistiske mål og vidareutvikle måla sine, og hjelpe dei å komme inn i gode sirkular med måloppnåing og meistring.

Det tredje forskingsspørsmålet "Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet?" er meir komplekst. Det er berre eit mindretal av respondentane i undersøkinga som seier at dei opplever dei digitale verktøya som distraherande i arbeidet (Fig. 8). Det er samstundes desse elevane som eg meiner er viktig å sjå nærare på. Det er få av elevane som opplever den utanomfaglege bruken av digitale verktøy i undervisninga som eit problem i følge spørjeundersøkinga. Berre 2 av 20 seier dette er eit problem på direkte spørsmål, men gjennom observasjonen og intervjuet kom det fram at nokre fleire av elevane opplever det som eit problem. Dette kan tyde på at spørsmåla i spørjeskjemaet ikkje er gode nok, eller at respondentane ikkje har svart heilt ærleg på spørsmålet. I observasjonen såg eg tydeleg at elevar ikkje greidde å legge til side dei digitale media sjølv om det var anna skularbeid dei skulle gjer. Elevane seier og i intervjuet at det det er vanskeleg å legge distraksjonane til sides dersom ein først er innoom dei digitale media. Ein ser at utviklarane av dei digitale media har designa artefaktane med tanke på å få brukarar, i elevane sin situasjon, til å gå inn på dei og bli verande der. Dette er eit vanskeleg problem å løyse, ein kan forby desse media i skulen, då vil det måtte brukast store ressursar frå lærarar og skule si side for å følge opp eit forbod med kontroll og eventuell straff. Kanskje dette og vil få andre positive følger, då vi veit at ein god del av mobbinga i skulen går føre seg digitalt, og då spesielt på dei sosiale plattformene.

Når det gjeld problemstillinga "Korleis opplever elevar i vidaregåande opplæring, som set seg faglege mål, samanhengen mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtferd?" ser eg av dei funna eg har i undersøkingane mine, at det kjem fram at dei fleste elevane ikkje opplever noko samanheng mellom fagleg måloppnåing og digital distraksjonsåtferd. Det er berre nokre av elevane som seier at den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga går utover dei måla dei har satt seg, dette gjeld 6 av 20 elevar, eller 30%. Det er likevel viktig å ha fokus på desse elevane og hjelpe slik at dei får minst mogleg problem med den utanomfaglege bruken av digitale media i undervisninga. I si undersøking "Communication: Technology, distraction & student performance" fann Beland & Murphy ut at eit forbod mot mobiltelefon i skulen kan ha ppositive innverknader for dei svakaste elevane, mens dei sterkaste ikkje vil ha nokon verknad av det (Beland & Murphy, 2016). Kanskje dette er vegen å gå likevel? Det er ikkje sikkert dei elevane som har svar at dei har problem med utanomfagleg bruk av dei digitale media i undervisninga er dei svake elevane. Dette har eg ikkje data på i undersøkinga.

Til slutt vil eg sei at det er ikkje alle elevane i den gruppa eg har undersøkt som seier dei har eit problem med digital distraksjonsåtferd, men dei som seier dei har dette meiner eg treng hjelp til å komme seg vidare. Eg ser og at eit fellestrekk hjå desse elevane er at dei i liten grad har satt seg mål framover i tid, til dømes kva dei vil gjer når dei er ferdige på vidaregåande skule. Halve klassen hadde slike mål, men ingen av dei som deltok i fokusgruppa. Dette kan tyde på at det å ha langsiktige mål kan være ein motivasjon til å halde fokus og jobbe mot desse måla. Det er ting som gjer dette vanskeleg, og Steel gjer i sin teori om TMT (Temporal Motivation Theory) greie for kvifor ein kan miste fokuset på det langsiktige målet med høg verdi, og heller gå for ein belønning som ligg nærare i tid og som er mindre verdt (Steel, 2007). Le Roux seier og at det er ulike mål som freistar, nokre mål er faglege og nokre mål er sosiale (le Roux & Parry, 2021). Elevane vel det som i situasjonen er mest freistande. Her er vi inne på prokrastinering, og det er handlingar som vi ser hjå mange, og har litterære kjelder om 3000 år tilbake i tid. Det er kanskje ikkje så lett å få bukt med dette med digital distraksjon, men eg har tru på at å jobbe med målsetjingar, både kortsiktige og langsiktige og gjere desse realistiske og oppnåelege for elevane, slik at dei opplever måloppnåing og meistring, og på den måten kjem inn i gode sirklar kan være ein nyttig veg å gå (Wäschle et al., 2014) (le Roux & Parry, 2021).

7.2 Veggen vidare

Som eg seier i innleiinga, er det lite forskning på dette området i norsk kontekst. Det har eg prøvd å gjer noko med, men dette er berre ei masteroppgåve og har avgrensa omfang.

Det eg ser er at det er nokre elevar som treng hjelp. Det er slik at dei aller fleste har greidd å setje seg mål på eiga hand. Og i følge dei sjølv, ikkje vert distraherert av dei digitale media dei har tilgjengeleg, og dermed greier å halde fokus på desse måla. Dei elevane som treng hjelp er viktige. Dersom vi hadde greidd å få dei til å setje seg realistiske mål, og jobbe mot desse. Så kunne vi kanskje unngått nokre av dei feilvala vi ser i vidaregåande skule i dag. Elevane hadde og fått betre utbytte av undervisninga og resultata ville blitt betre. Dette kan ha ein positiv effekt på internasjonale rankingar, slik som PISA-undersøkinga og liknande.

Litteraturliste


- ACADEMIC, I. B. (2020). Albert Bandura. Retrieved from <https://academic-eb-com.galanga.hvl.no/levels/collegiate/article/Albert-Bandura/474327>
- Arnesen, T., Arnesen, T.-E., & Elstad, E. (2020). Exploring students' explanations for off-task practices in an innovative learning environment (ILE) using a typology of agency as theoretical framework. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-18. doi:10.1080/14681366.2020.1777461
- Arnesen, T., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2017a). Antecedents of youth's beliefs about agency and online learning.
- Arnesen, T., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2017b). How Finnish and Swedish learners' academic self-control relates to time spent online in class, perceptions of educator qualities, and school appreciation: A cross-sectional comparison. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci7030068>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beland, L.-P., & Murphy, R. (2016). Ill Communication: Technology, distraction & student performance. *Labour economics*, 41, 61-76. doi:10.1016/j.labeco.2016.04.004
- Blikstad-Balas, M. (2015). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *NORDIC JOURNAL OF DIGITAL LITERACY*(Jubileumsnummer), 122-137.
- Botnmark, D. B., Kvalnes, S. S., & Universitetet i, T. (2013). *Prokrastinering : en studie av sammenhengen mellom utsettelsesatferd og velvære blant studenter*
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *J Soc Psychol*, 145(3), 245-264. doi:10.3200/socp.145.3.245-264
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs—Principles and Practices. *Health Serv Res*, 48(6pt2), 2134-2156. doi:10.1111/1475-6773.12117
- Fogg, B. (2019). Fogg behavior model.
- Fogg, B. J. (2009). A behavior model for persuasive design *ACM International Conference Proceeding Series* (pp. 1-7): ACM.
- Fossberg, S. I., & Lærum, S. Å. (2020). Effekter av digitalisering: En kvalitativ casestudie av effekter på samhandling og motivasjon ved Høgskulen på Vestlandet: Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for Økonomi og Administrasjon.
- Fossheim, H. J. (2018, 17.06.-15). Samtykke. Retrieved from <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2017). Utdanningsledelse og digitale læringsformer i høyere utdanning. *Uniped (Lillehammer)*, 40(1), 18-37. doi:10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-03


- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kähler, C. F. (2012). *Det kompetente selv : en introduktion til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol*. Frederiksberg: Frydenlund.
- le Roux, D. B., & Parry, D. A. (2021). Off-task media use in academic settings: cycles of self-regulation failure. *J Am Coll Health*, 69(2), 134-141. doi:10.1080/07448481.2019.1656636
- Lid, A. B. (2019). Mobilbruk i islandske klasserom, 42. Retrieved from <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2610263?show=full>
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Maxwell, J. A., & Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. ed. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- McKenney, S., Reeves, T. C., Spector, J. M., Merrill, M. D., Elen, J., Bishop, M. J., . . . Instructietechnologie. (2014). *Educational design research*.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Steel, P. (2007). the nature of procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133, No 1, 30.
- Tidman, T. F., Rasmus. (2019). *Kan man vara nöjd med sinprokrastinering?* (Master Master), Linneuniversitetet, Kalmar Växjö, <https://www.diva-portal.org/>. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1320149/FULLTEXT01.pdf>
- Tveiterås, N. C. (2019). *Skolen og elevenes digitale hverdagsliv. En kvalitativ studie av elever og skolens mobiltelefonregler*. (Master Master), UIT, munin.uit.no. Retrieved from <https://munin.uit.no/handle/10037/15790?show=full> Munin database.
- Urduan, T. C., & Pajares, F. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn: IAP.
- Vik, A. K. (2015). *Klasseledelse - får vi det til nå?* (Master), HSH, HVL-open. Retrieved from https://drive.google.com/drive/folders/1a_ezMmMA6FemXLfzINKXdwg5RQyN5Kxn
- Volkoff, O., & Strong, D. M. (2017). Affordance theory and how to use it in IS research. *The routledge companion to management information systems*, 232-245.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29(C), 103-114. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.005
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement : theoretical perspectives* (2nd ed. ed.). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). *Educational psychology : a century of contributions*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.


Vedlegg

Vedlegg 1 - Søknad til rektor om å få gjennomføre undersøkningane.

Spørsmål om løyve til å gjennomføre ei spørjeundersøking, observasjon og intervju i [redacted] klasse 📎 4 ▾

 Øyvind Mongstad
Fri 2/14/2020 12:40 PM
To: [redacted]

 Forespørsel om deltakelse i f...
28 KB


 Intervjuguide for fokusgrupp...
17 KB

[Show all 4 attachments \(137 KB\)](#) [Download all](#) [Save all to OneDrive - Vestland fylkeskommune](#)


Hei [redacted]
Eg er no klar til å gjennomføre undersøkinga eg har planlagd i [redacted] sin [redacted] klasse på [redacted], og ber med dette om formelt løyve frå deg, som rektor, til å gjennomføre dette i den planlagde klassen.
Vedlagd ligg spørjeskjema, observasjonslogg og intervjuguide, i tillegg til informasjonsskrivet til elevane.

NSD har godkjend undersøkinga og handsaminga av personvernopplysningar.

Med helsing
Øyvind Mongstad
oyvmon@hfk.no
Tlf.: 57 30 75 00
Mob.:41 20 15 89



Vedlegg 2 - Svar frå rektor på søknad om gjennomføring av undersøkingane i samband med masterarbeidet.


 **Asbjørn Mæland**
Fri 2/14/2020 1:02 PM
To: Øyvind Mongstad <Oyvind.Mongstad@vfk.no>

Hei Øyvind!
Dette er det lett å seie ja til. Du får herved løye til å gjennomføre unersøkinga.

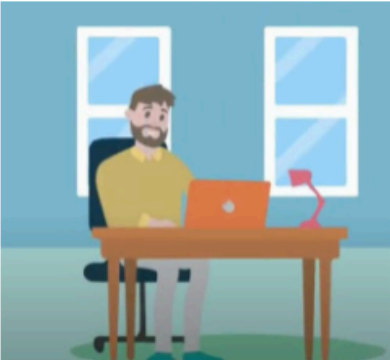
Med helsing

Asbjørn Mæland
Rektor

Bømlo vgs.

 **Bømlo vgs.**
Vestland fylkeskommune


Tlf.: 53423811/95895393
www.vestlandfylke.no



Startside - Vestland fylkeskommune

Kunstnarstipend. Vestland fylkeskommune deler i 2021 ut 17 kunstnarstipend, kvart på 40 000 kr. Stipenda er meint å gje profesjonelle kunstnarar høve til utvikling, fordjupning eller fagleg påfyll.

vestlandfylke.no



Vedlegg 3 - Førespurnad til kontaktlærer om å delta i prosjektet.

Øyvind Mongstad

Fri 2/14/2020 12:43 PM

To: [REDACTED]

Vedlegg:

- Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet meitringsforventningar og digitale distraksjonar versjon 2.docx
- Intervjuguide for fokusgruppeintervju med elevar i samband med undersøkinga meistringsforventningar og digitale distraksjonar.docx
- observasjonsprotokoll.docx
- Spørjeskjema om meistringsforventningar og digitale distraksjonar versjon 2.docx

Hei [REDACTED]

Eg er no klar til å gjennomføre undersøkinga eg har planlagd i klassen din, og ber med dette om formelt løyve frå deg, som faglærer og kontaktlærer, til å gjennomføre dette i klassen din. Gjennomføringa vil skje slik:

- Først ei kort økt til informasjon og utdeling av informasjonsskriv og innsamling av dette.
- Deretter ei kort økt til gjennomgang og gjennomføring av ei kort spørjeundersøking.
- Deretter observasjon av klassen i ei økt, med fokus på digital distraksjon.
- Kort etter dette eit fokusgruppeintervju med nokre få av elevane dine som vert plukka ut av meg ut frå svar på spørjeundersøkinga.

Vedlagd ligg spørjeskjema, observasjonslogg og intervjuguide, i tillegg til informasjonsskrivet til elevane.

NSD har godkjend undersøkinga og handsaminga av personvernopplysningar.

Med helsing

Øyvind Mongstad

oyvmon@hfk.no

Tlf.: 57 30 75 00

Mob.:41 20 15 89

Vedlegg 4 - Svar frå kontaktlærer på førespurnad om deltaking i undersøking som e-post.

Fri 2/14/2020 2:51 PM

To: Øyvind Mongstad <Oyvind.Mongstad@vlfk.no>

Hei Øyvind!

Ja, eg godkjenner at du kan få gjennomføre denne undersøkinga i klassen.

Med helsing



Bømlo vgs.

Meldeskjema 163782

Skriv ut

Sist oppdatert

20.01.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Meistringforventninger og digital distraksjon

Prosjektbeskrivelse

Problemstillinga for oppgåva ser slik ut: "Korleis opplever elevar i vidaregåande skule samanhengen mellom forventning om meistring, fagleg måloppnåing og digitale distraksjonsåtferd?" Ut frå problemstillinga har eg vald ut to forskingsspørsmål, men det er ikkje sikkert at det er dei som eg vil ta med meg inn i masteroppgåva då dei lett kan endrast ut frå kva retning arbeidet fører meg. Forskingsspørsmåla eg har sett opp førebels er: 1 Kva forventning om meistring har elevane? 2 Opplever elevane sjølv dei digitale verktøya som distraherande i læringsarbeidet?

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Namn til deltakarane vil bli registrert på samtykkeerklæring og det vil bli registrert samtykke på kvart lydopptak for å kunne dokumentere deltakarane sitt samtykke.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Øyvind Mongstad, 968804@stud.hvl.no, tlf: 41201589

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Arneson, Thomas.Arnesen@hvl.no, tlf: 53491313

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Elever i ein vg2 studiespesialiserande klasse på Bømlo vidaregåande skule

Rekruttering eller trekking av utvalget

Eg tar sjølv kontakt med utvalet

Alder

16 - 25

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Papirbasert spørreskjema

Vedlegg

Spørjeskjema til innlevering.pdf

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.pdf

Utvalg 2

Beskriv utvalget

4 - 6 elever frå utval 1 som seier dei har problem med digital distraksjon.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Basert på svar i undersøkinga i utval 1, plukker eg ut 4 - 6 elever som seier dei har problem med digital distraksjon.

Alder

16 - 25

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Ikke-deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Gruppeintervju

Vedlegg

Intervjuguide for fokusgruppeintervju med elever i samband med undersøkinga til.pdf

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.pdf

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Muntlig

Beskriv

Samtykke for intervjudelen vert dokumentert munnleg i lydopptak av intervjuet og med signatur i samtykkeerklæringa.

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Deltakarane skal kunne trekke samtykket sitt kva tid som helst munnleg og / eller skriftleg.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Deltakarane får innsyn i spørjeskjema, observasjonsnotat og intervju ved å be om dette munnleg eller skriftleg, alle ønsker om endring vert gjort skriftleg og lagra saman med dei andre opplysningane.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning
- Adgangslogg
- Flerfaktorautentisering

Varighet

Prosjektperiode

01.03.2019 - 31.12.2020

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Melding08.03.2019 07:59

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 163782 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.03.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.03.2020.

OBSERVASJON I KLASSEROMMET

Vi forstår det slik at det skal gjennomføres observasjon i klasserommet. Vi minner om at det bare skal samles inn personopplysninger om de elevene og lærerne som samtykker til deltakelse.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 7 - Søknad til HVL om tilgang til forskingsserver.

Øyvind Mongstad

ty. 25.02.2020 14:16

Til: it-hjelp

Eg ber med dette om å få tilgang til eit område på forskingsserveren til HVL for å lagre data. I samband med masteroppgåva mi held eg på med ei lita undersøking som handler om å samle inn data gjennom spørjeskjema, observasjon og intervju. Undersøkinga er klarert med NSD med den føresetnaden at data skulle lagrast på HVL sin forskingsserver.

Med helsing

Øyvind Mongstad

Vedlegg 8 - Svar frå HVL om tilgang til forskingsserver.

IT-hjelp >

Forskingsserver > Prosjekt med person-/helseopplysningar [INC ID# 96637]

it-hjelp

fr. 06.03.2020 10:30

Til: Øyvind Mongstad

2 vedlegg (964 kB)Last ned alleLagre alle på OneDrive – Høgskulen på Vestlandet

Hei,

Då har du fått tildelt prosjektnummer FOU-000249. Dette nummeret finn du igjen på forskingsserveren, og der er i den mappa du skal lagra data som tilhøyrrer dette prosjektet.

Vedlagt finn du guidar som syner korleis du skal kopla deg til.

Dersom du ikkje nyttar våre maskiner, så må du kopla deg til via VPN. Guide på dette finn du her: <https://it.hvl.no/wiki/VPN>

Ta kontakt med it-hjelp@hvl.no eller 55 58 58 88 dersom det er noko.

--

Kasper

Du kan følgje status på denne førespurnaden på [Selfservice portal](#).

Med vennleg helsing/regards

Kasper Nancke Øvreneess

Hvl Forskingdata-Teamet

Vil du delta i forskingsprosjektet

"Mestringsforventningar og digitale distraksjonar"

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å sjå om det er ein samanheng mellom mestringsforventningar og digitale distraksjonar hjå elevar i vidaregåande opplæring. I dette skrivet informerer eg deg om måla for prosjektet og kva deltakinga vil sei for deg.

Føremål

Undersøkinga er ein del av masteroppgåva min innan IKT og læring. Gjennom undersøkinga vil eg sjå etter om det er ein samanheng mellom elevane sine forventningar om mestring og deira digitale distraksjonar. Undersøkinga skal være eit kort spørjeskjema, observasjon i ei økt og eit kort fokusgruppeintervju med nokre elevar.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Undersøkinga er ein del av masterutdanninga mi på Høgskulen Vestlandet, der rettleiaren min er Høgskulelektor Thomas Arnesen.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du blir bede om å delta på grunn av at du går i vg2 studiespesialiserande på Bømlo vidaregåande skule skuleåret 2019 – 2020 der eg ønskjer å gjennomføre undersøkinga.

Kva medfører det for deg å delta?

Undersøkinga er todelt. I den første delen ønsker eg at så mange som mulig vil delta. Det er et kort spørjeskjema som tar 5 til 10 min. å fylle ut. Deretter ønskjer eg å observere klassen i ei undervisningsøkt (ca. 75 min). Nokre elevar vil rett etter observasjonen bli bedt om å delta i eit kort fokusgruppeintervju.

Datainnsamlinga vil bestå av innsamla spørjeskjema, observasjonsnotater og opptak av fokusgruppeintervjuet. Dette vil bli lagra elektronisk på Høgskulen på Vestlandet sin forskingsserver og sletta så snart eg er ferdig med arbeidet med masteroppgåva.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å gi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar opplysningane vi samlar inn

Vi vil bare bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningane som blir samla inn vil berre bli brukt i masteroppgåva min og dei einaste som vil ha tilgang til desse opplysningane er eg og rettleiaren min på Høgskulen på vestlandet.

For å sikre personopplysningane vil alle namn i transkripsjonen bli anonymisert og kopla mot ei liste som vert lagra separat.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 31.12.20. Når prosjektet er avslutta vil alle data og opptak bli sletta.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få slettet personopplysningar om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysningar, og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om handsaminga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi handsamar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskulen på vestlandet ved høgskulelektor Thomas Arnesen, E-post: Thomas.Arnese@hvl.no, tlf.: 53 49 13 13
- Vårt HVL sitt personvernombod, Halfdan Mellbye. E-post: personvernombud@hvl.no, tlf.:55 30 10
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig helsing

Thomas Arnesen
Prosjektansvarlig
(Forskar/rettleiar)

Øyvind Mongstad
Student

-

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Meistringsforventningar og digital distraksjon, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i spørjeundersøkinga og observasjon
- å delta i gruppeintervju

Eg samtykker til at mine opplysningar vert handsama frem til prosjektet er avslutta, ca. 31.12.20

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Spørsmål om digital distraksjon.

Sett eit kryss for kvart spørsmål.

- 1 Har du tilgang til digitale media i undervisninga i dette faget?
 - Heile tida
 - ofte
 - Nokre gonger
 - Sjeldan
 - Aldri

- 2 Synest du læraren har kontroll på elevane sin bruk av digitale media i dette faget?
 - Heile tida
 - ofte
 - Nokre gonger
 - Sjeldan
 - Aldri

- 3 Bruker du digitale media til andre ting i timane i dette faget, når du egentleg skal gjer skulearbeid?
 - Heile tida
 - Ofte
 - Nokre gonger
 - Sjeldan
 - Aldri

- 4 Bruker medelevane dine digitale media til andre ting i timane i dette faget, når dei egentleg skal gjer skulearbeid?
 - Heile tida
 - Ofte
 - Nokre gonger
 - Sjeldan
 - Aldri

- 5 Reagerer andre elevar når nokon bruker digitale media til andre ting i timane i dette faget, når dei egentleg skal gjer skulearbeid?
 - Heile tida
 - Ofte
 - Nokre gonger
 - Sjeldan
 -

- Aldri
- 6 Reagerer du når nokon andre elevar i klassen bruker digitale media til andre ting i timane i dette faget, når dei eigentleg skal gjer skulearbeid?
- Heile tida
 - Ofte
 - Nokre gonger
 - Sjeldan
 - Aldri

Ta stilling til påstandane under med å sette eit kryss.

- 7 Eg har kontroll på den utanomfaglege bruken min av digitale media på skulen.

Heilt enig Enig Litt enig Litt uenig Uenig Heilt uenig

- 8 Eg opplever den utanomfaglege bruken min av digitale media i undervisninga som eit problem.

Heilt enig Enig Litt enig Litt uenig Uenig Heilt uenig

- 9 Når eg er på skulen vil eg først og fremst lære mest mogleg

Heilt enig Enig Litt enig Litt uenig Uenig Heilt uenig

- 10 Når eg er på skulen vil eg først og fremst få gode karakterar.

Heilt enig Enig Litt enig Litt uenig Uenig Heilt uenig

Nokre avsluttande spørsmål

11 Har du bestemt deg for kva du vil gjer etter du er ferdig på vidaregåande skule?

- Ja
- Nei

12 Har du satt deg mål for skulegangen, t.d. kva karakterar du vil oppnå?

- Ja
- Nei

13 Meiner du at vala dine gjer at du jobbar meir med skularbeid?

- Mykje meir
- Litt meir
- Nei
- Litt mindre
- Mykje mindre

14 Meiner du at den utanomfaglege bruken din av digitale media i undervisninga går ut over dei måla du har satt deg?

- Mykje
- Ein del
- I nokon grad
- Nesten ikkje
- Nei

15 Kan du tenke deg å delta vidare i undersøkinga?

- Ja
- Nei

Dersom ja, skriv namnet ditt her:

Intervjuguide for fokusgruppeintervju med elevar i samband med undersøkinga til "Meistringsforventningar og digitale distraksjonar".

Innleiing:

- Litt om meg sjølv og oppgåva.
- Fortelje korleis eg vil dokumentere intervjuet og kva som vert gjort med datamaterialet når prosjektet er avslutta.
- Få løyve til å ta opp og nytte datamaterielet og informere om retten til å avslutte intervjuet kva tid som helst.

Nøkkelspørsmål:

- Kva meiner de om å ha tilgang til sosiale mediar i timane?

Meistringsforventningar:

- Kvifor valde du å gå på studiespesialiserande
- Kva har du tenkt å bli (yrke)?
- Har du hatt dette ønske lenge?
- Kva forstår du med å setje seg mål på skulen?
- Kva fag likar du på skulen?
- Har du nokre mål for kva karakter du vil oppnå i fag i år?

Digitale distraksjonar:

- Bruker du datamaskinen eller telefonen mykje på skulen?
- Bruker du datamaskinen eller telefonen når du har undervisning?
- Er det lett å gå inn på andre ting enn det du skal gjer på datamaskinen eller telefonen når du nyttar den i undervisninga?
- Opplever du at distraksjonen eit hinder for deg i å oppnå måla og draumane dine?
- Er det lettare å gå inn på utanomfaglege ting på datamaskinen eller telefonen når du ser at andre elevar gjer dette?

Litt om dei distraksjonane ein såg i observasjonen:

- Kvifor gjekk du inn der?

- Var det ut frå egne interesser?
- Var det nokon som distraherde deg (chat, melding, åtferd)?
- Er det meir distraksjon i nokre fag enn i andre?
- Kvifor var du der så lenge?
- Kvifor gjekk du ut igjen (tilbake til skularbeidet)?
- Reagerer medelevane rundt deg når du lar deg distrahere – får du melding om å slutte, eller gjer "alle" det?
- Ville du ikkje lære det du skulle jobbe med?
- Trur du at du kunne lært det du jobba med betre dersom du ikkje hadde gått inn på den utanomfaglege aktiviteten.
- Føler du at den utanomfaglege aktiviteten går utover karakteren din i fag?
- Har du endra planar om kva du har tenkt å bli (yrke)?

Avslutting:

- Gjere intervjuobjektet merksam på at vi nærmar oss slutten på intervjuet og ha tid til å sikre at det er ikkje er noko intervjuobjektet lurar på eller ikkje har fått fram i intervjuet.

"Gjennom intervjuet ønsker eg å avdekke om den digitale distraksjonsåtferda er eit hinder for eleven i høve til forventning om meistring og fagleg måloppnåing."