



Marie-Lisbet
Amundsen



Per E.
Garmannslund



Randi Faugstad

Utsettelsesatferd hos elever i ungdomstrinnet

Sammendrag

Våren 2015 gjennomførte vi en studie av elevers arbeids- og læringsvaner. Studien er rettet mot elever i ungdomstrinnet i tre mellomstore kommuner i Norge, og ble gjennomført i form av en webbaseret spørreundersøkelse. Utvalget består av 915 elever fra åttende til tiende klasse i fem skoler med ungdomstrinn. I analysen er det benyttet korrelasjoner og strukturell ligningsmodellering.

Vi fant at prokrastinering øker fra 8. klassetrinn til 10. klassetrinn, noe som betyr at elevene har større grad av utsettelsesatferd når de slutter på ungdomsskolen enn når de begynner.

Funnene indikerer at elever som sliter med negativ prokrastinering er mindre motiverte for skolearbeid, og de trives også dårligere på skolen. Sammenhengen mellom prokrastinering og mangel på motivasjon for skolearbeid er likevel større enn sammenhengen mellom prokrastinering og mistriivsel på skolen.

Marie-Lisbet Amundsen er Dosent i pedagogikk ved Høyskolen i Vestfold og Buskerud. Amundsen er utdannet cand.paed.spec.

Hun har lengre erfaring som pedagogisk-psykologisk rådgiver, og har spisskompetanse knyttet til barn, unge og voksne med sammensatte lærevansker og sosiale- og emosjonelle vansker.

Per Einar Garmannslund er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Utdannet cand.polit med hovedfag i pedagogikk. Han har lang erfaring som lærer i skolen. Ved Universitetet i Agder arbeider han i dag som lærer og studiekoordinator for PEL faget i grunnskolelærerutdanningen.

Randi Faugstad arbeider som høgskulelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Hun er prosjektleder i Sogn og Fjordane for "Ungdomstrinn i utvikling".

Nøkkelord

ungdomstrinnet, utsettelsesatferd, trivsel, motivasjon for skolearbeid.

INNLEDNING

I Stortingsmelding 22 (2010-2011:5) vises det til at elever i Norge trives godt i ungdomsskolen, men motivasjonen faller med alderen, og er lavest på 10. klassetrinn. Det kan være flere årsaker til dette, men vi ønsker med denne studien å se om det er mulig at noe av forklaringen kan være uheldig utsettelsesatferd. Mange elever har en utfordring med at de utsetter skolearbeidet, og de har lett for å falle for fristelsen til å utsette å gjøre ting de ikke liker å gjøre, selv om de vet at de aktuelle arbeidsoppgavene uansett må gjøres før eller senere. En slik form for utsettelsesatferd, blir ofte omtalt som prokrastinering. Utsettelsesatferd eller prokrastinering, defineres således som frivillig å utsette en planlagt handling, til tross for at man blir dårligere stilt på grunn av utsettelsen (Steel 2010).

Chu og Choi (2005) skiller mellom aktive og passive prokrastinerere. Passive prokrastinerere har problemer med å ta avgjørelser slik at de kommer i gang med arbeidet, og de får derfor ikke gjort arbeidet innen tidsfristen. Aktive prokrastinerere kan også utsette arbeidet i like stor grad som de passive, men denne utsettelsen er veloverveid, og de foretrekker å jobbe under press og med korte tidsfrister. Aktive prokrastinerere har mer felles med ikke-prokrastinerere i forhold til disponering av tid for å fullføre oppgaver, mestringstro (self-efficacy), mestringsstrategier og gjennomsnittskarakterer. De rapporterer om mindre negative følelser knyttet opp mot prokrastinering, og bedre helse, velvære og tilfredshet med egen livssituasjon. En undersøkelse viser imidlertid at elever i videregående skole i Norge ikke drar nytte av fenomenet aktiv prokrastinering (Garmannslund 2013).

Steel (2007) viser til at det er tett korrelasjon mellom prokrastinering og impulsivitet. Noen ganger kan prokrastinering være en form for motivert atferd når man ønsker å utsette ubeha-

gelige oppgaver, og dermed øke velvære på kortere sikt. Prefrontal cortex spiller en viktig rolle med tanke på planlegging i forhold til mål eller belønning på lengre sikt, men kan overstyres av impulser fra det limbiske system som knyttes til mer kortsiktige mål eller belønning.

Van Eerde (2000) viser til at prokrastinering oppstår når ubehaget håndteres ved bruk av unngåelsesatferd, ved at man utsetter det som skal gjøres. Men unngåelsesatferd kan også være et resultat av læringseffekt. Den negative forsterkningen oppstår når man ikke gjør det arbeidet som oppleves som kjedelig eller vanskelig, mens en positiv forsterkning oppstår når man finner noe morsommere å gjøre. For eksempel kan det være mer motiverende å være på Facebook, gå på fotballbanen eller spille dataspill enn å gjøre leksearbeidet man ikke har lyst til å ta fatt på, og derfor velger å utsette.

Harriott og Ferrari (1996) viser til at i normalbefolkningen har prokrastinering en antatt prevalens på 15-20 prosent, mens Ellis og Knaus (1977) fant at blant studenter er den anslått til å være rundt 95 prosent. Den høye prevalensen blant amerikanske studenter blir av disse begrunnet med lange frister for innlevering, uklare arbeidstider, prestasjonsangst og forventningspress. For norske elever i første året i videregående opplæring finner Garmannslund (2013) at 54 prosent av elevene prokrastinerer i utstrakt grad.

I flere studier har man undersøkt sammenhengen mellom prokrastinering og akademiske prestasjoner. Fellesnevneren er at man i disse studiene benytter utvalg fra universitet eller annen høyere utdanning. Blant studenter finner for eksempel Jackson, Weiss, Lundquist, og Hooper (2003) negativ sammenheng mellom prokrastinering og studieprestasjoner. Balkis (2013) konkluderer også med at akademisk prokrastinering direkte predikerer studieprestasjoner negativt. Samtidig var det klart at en rasjonell refleksjon rundt egne studier virker positivt medierende på sammenhengen mellom akademisk prokrastinering og prestasjoner. Både Jackson med flere

(2003) og Balkis (2013) måler studieprestasjoner ved hjelp av et gjennomsnittsmål for karakterer ("General Point of Average").

Dewitte og Lens (2000) finner en negativ sammenheng mellom akademisk prokrastinering og utføring ("performance") som foregår i samarbeidsgrupper mellom studenter. Balkis med flere (2013) konkluderer samtidig med at akademisk prokrastinering predikerer studieprestasjoner negativt både direkte, og medierende gjennom preferanser for tidsbruk til studiearbeid. De peker på at et vesentlig forhold ved akademisk prokrastinering er at studenten over- eller undertimerer hvor lang tid vedkommende trenger for å fullføre en gitt arbeidsoppgave.

Det blir ofte hevdet at personer som prokrastinerer kjennetegnes av svak evne til å styre tidsbruk, det vil si å kontrollere hva en bruker tiden til, og i ettertid av utført arbeid også evaluere egen tidsbruk. Personer som prokrastinerer ser også ut til å bruke mindre tid på studier enn de som unngår å prokrastinere (Ferrari, 2001, Har-

og skolearbeid.

For elever i den norske ungdomsskolen er det tidligere ikke gjennomført noen studier som har fokus på sammenhenger mellom utsettelsesatferd, trivsel og motivasjon for skolearbeid. Vi ønsker med denne studien å sette et fokus på fenomenet og i hvilken grad det representerer en utfordring på ungdomstrinnet. Utgangspunktet for studien er følgende problemstilling: *Hvilke sammenhenger er det mellom bruk av utsettelsesatferd, trivsel og motivasjon for skolearbeid hos elever i ungdomstrinnet?*

METODE

Utvalg og prosedyre

Våren 2015 gjennomførte vi en kartleggingsundersøkelse om elevenes arbeids- og læringsvaner. Studien er rettet mot elever i ungdomstrinnet i tre mellomstore kommuner i Norge. Utvalget bestod av 915 elever fra åttende til tiende klasse i til sammen fem skoler med ungdomstrinn, jf. tabell 1.

	Gutt	Jenter
8.trinn	191	186
9.trinn	166	161
10.trinn	108	103
Totalt	465	450

riott & Ferrari 1996, Jackson med flere 2003). Det er derfor kanskje ikke så overraskende når Balkis med flere (2013) viser til at prokrastinering har klar negativ sammenheng med svake studieprestasjoner.

I en undersøkelse blant norske universitetsstudenter finner Botnmark, Kvalnes og Svartdal (2014) at selv moderate former for utsettelsesatferd kan knyttes opp mot redusert helse og velvære. Oppsummert kan det hevdes at utsettelsesatferd på mange måter representerer en motsats til gode arbeids- og læringsvaner (Garmannslund 2013). Utsettelsesatferd gir derfor en viktig pekepinn om hvorvidt elevene arbeider på en hensiktsmessig måte med skole

Tabell 1. Utvalg. Fordeling på trinn og kjønn

Studien er basert på selvrapportering, og spørsmålene er knyttet til elevenes arbeidsvaner i forhold til skolearbeid. Elevene fikk beskjed om at all deltagelse var basert på frivillighet, noe som betyr at de ble fortalt at det ikke ville få noen konsekvenser for dem dersom de ikke ønsket å delta, eller dersom de valgte å trekke seg underveis.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ga tillatelse til at studien ble gjennomført, og vi har fulgt forskningsetiske retningslinjer. Studien er basert på frivillig samtykke og anonymitet, og skolene sendte informasjons-

skriv til de foresatte i forkant.

Undersøkelsen ble gjennomført som en web-basert spørreundersøkelse gjennomført på skolene ved hjelp av en åpen lenke til undersøkelsen.

Elevenes anonymitet er dermed ivaretatt ved at verken e-post eller IP-adresser kan tilbakeføres til den enkelte. Ingen foreldre valgte å reservere seg mot at deres barn deltok i undersøkelsen. Fravær de aktuelle gjennomføringsdagene var minimalt og maks opp mot fem prosent av elevgruppen. Undersøkelsens svarprosent ble dermed på tett oppunder 95 prosent.

Analysene ble gjennomført ved hjelp av IBM SPSS og Mplus 7.3. Strukturell ligningsmodellering (heretter SEM) er en statistisk metodologi som benytter en konfirmerende tilnærming som tillater testing mellom et sett av flere uavhengige og en eller flere avhengige variabler (Byrne 2010). Den grunnleggende statistiske tilnærmingen i SEM er kovariansanalyse (Kline 2011).

SEM har to grunnleggende analytiske prinsipper som er anvendelig inn i vår sammenheng. Det første er at en i SEM tester hvor godt en hypotetisk modell er tilpasset de empiriske data (Byrne 2010, Kline 2011). Den hypotetiske modellen er som regel teoretisk utledet. Det andre er at under forutsetning av at den teoretiske modellen er tilfredsstillende tilpasset de empiriske data, kan man i neste omgang estimere effektkomponenter. Disse indikerer styrken i sammenhengen mellom variablene i modellen.

I tillegg har SEM den fordel at en kan benytte latente variabler (Kline 2011). Latente variabler i SEM referer vanligvis til hypotetiske konstrukt som ikke er direkte observerbare (ibid, s. 9). Latente variabler må derfor måles gjennom to eller flere målbare observerte variabler vanligvis kalt indikatorer. På dette punktet avviker SEM fra andre analyseteknikker som ANOVA og multippel regresjon som kun analyserer observerte data.

Konstrukt i undersøkelsen

Undersøkelsen består av til sammen fem bakgrunnsvariabler (trinn, kjønn, språklig bakgrunn, karakter norsk skriftlig hovedmål og karakter norsk muntlig) og 34 enkeltspørsmål,

hvor ti dreier seg om lese- og skriveferdigheter og de siste 14 om lese- og læringsstrategier. I denne rapporten er fokuset på tre latente variabler, henholdsvis prokrastinering, sosial trivsel og generell motivasjon. Disse er nærmere beskrevet i fortsettelsen. På indikatorene i de latente variablene kunne elevene velge mellom fem svaralternativ (helt uenig/uenig/verken-eller/enig/helt enig).

Prokrastinering knyttet opp mot skole- og læringsarbeid betraktes som akademisk prokrastinering ("Academic Procrastination"). Dette relateres til å utsette utførelsen av plikter en er pålagt som elev, som å levere hjemmearbeid eller å forberede seg for viktige tester eller eksamener (Balkis med flere 2013, Deniz med flere 2009). Akademisk prokrastinering kan fylle mye av elevs tid, f.eks. med spill, tv-titting og soving (Pychyl, Lee, Thibodeau & Blunt 2000). Oppgaver eleven kjenner motvilje mot, og som ikke gir gevinst på kort sikt, blir lettest utsatt. Denne utsettelsesatferden er ødeleggende for elevene, fordi det lett fører til sløsing med tid, svake prestasjoner og økt stress (Chu & Choi 2005).

I vår studie blir prokrastinering målt gjennom tre utsagn som vektlegger unngåelsesatferd relatert til skolearbeid (Eks: *Selv om jeg har bestemt meg for å gjøre en innsats, utsetter jeg ofte skolearbeidet.*) (Choi & Moran 2009, Ferrari 2001, Harriott & Ferrari 1996). Den indre konsistensen i konstruktet ble målt til Cronbachs Cronbachs = 0,76.

Generell motivasjon regnes å ha betydning for hvilke aktiviteter elevene velger å gå inn i, og for hvilken innsats og utholdenhet de har i forhold til en oppgave (Skaalvik & Skaalvik 2009). I følge teori om indre motivasjon blir elever engasjerte i skolerelaterte aktiviteter når de opplever at undervisningen er interessant, relevant for deres liv og bekreftende på deres kompetanse (Deci & Ryan 2000, Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann 2008). Antagelsen i denne sammenheng er at elevs generelle motivasjon er avgjørende for om de skal lykkes i skolen eller ikke. I vår studie blir elevenes

generelle motivasjon målt gjennom tre utsagn (Eks: *Jeg liker å arbeide med skolefagene*). Den indre konsistensen i konstruktet ble målt til Cronbachs $\alpha = 0,88$.

Trivsel i skolen betraktes i litteraturen ofte som positive eller negative vurderinger eller følelser knyttet opp mot arbeid (Weiss 2002). Trivsel har ikke bare stor betydning for elevenes læring, men Seligman (2011) viser til at positive følelser også fremmer velvære og mental helse. Samtidig er det kjent at trivsel og mestringsevne øker motivasjon for å lære, eller ta fatt på arbeidsoppgaver. I vår undersøkelsen ble elevenes trivsel målt gjennom tre utsagn (Eks: *Jeg trives på ungdomsskolen*). Den indre konsistensen i konstruktet ble målt til Cronbachs $\alpha = 0,80$.

PRESENTASJON AV FUNN

Tabellene på denne og neste side viser at prokrastinering er et økende problem gjennom ungdomstrinnet. Fra 8.trinn til 10. trinn øker frekvensen av elever som enten er enig eller helt enig i at de utsetter skolearbeid til tross for at de har bestemt seg for å gjøre en innsats. I 8. klasstrinn gjelder dette 28 prosent av elevene i 9. klasstrinn gjelder det 35 prosent, mens i 10. klasstrinn gjelder dette hele 44 prosent. Det er i denne sammenheng verdt å merke seg at når elevene har satt av tid til å gjøre skolearbeid, synker klart andelen elever som er enig eller helt enig i at de utsetter skolearbeid. På åttende trinn er nedgangen i andelen som da utsetter 11 prosent, mens på niende og tiende trinn er nedgangen på 15 prosent. Dette betyr at når

Presentasjon av funn

Tabell . Korrelasjoner, middelverdi, standardavvik og Cronbachs alpha

	1	2	3	4
1. Trinn	..	,203**	-,109**	-,112**
2. Prokrastinering		..	-,432**	-,277**
3. Motivasjon			..	,290**
4. Trivsel				..
Middelverdier		9,89	8,17	12,12
Standardavvik		3,61	3,03	2,77
Cronbachs alpha		0,76	0,88	0,80

** $p < .01$, Trinn består av kun en indikator og Cronbachs alpha kan ikke beregnes.

Tabellen ovenfor viser korrelasjoner mellom klasstrinn, prokrastinering, trivsel på skolen og motivasjon for skolearbeid. Alle korrelasjoner er statistisk signifikante ($p < .05$). Vi finner en svak sammenheng finner vi mellom klasstrinn og utsettelsesatferd ($r = 0,203$). Høyere klasstrinn gir en økt tendens til utsettelsesatferd. Mellom utsettelsesatferd og motivasjon finner vi en middels korrelasjon ($r = -0,432$) og tilsvarende mellom utsettelsesatferd og trivsel ($r = -0,277$). Dette betyr at elevenes motivasjon minker ved økt utsettelsesatferd og det samme gjelder trivsel.

Tabell . Prokrastinering – indikator 1

	8.trinn	9.trinn	10.trinn
Helt uenig/uenig	46 %	39 %	28 %
verken/eller	26 %	27 %	28 %
Helt enig/enig	28 %	35 %	44 %

Tabell 3 viser prosentvis fordeling av oppgitte svar på følgende påstand: *Selv om jeg har bestemt meg for å gjøre en innsats, utsetter jeg ofte skolearbeidet.*

Tabell Prokrastinering - indikator 2

	8.trinn	9.trinn	10.trinn
Helt uenig/uenig	63 %	54 %	50 %
verken/eller	20 %	26 %	21 %
Helt enig/enig	17 %	20 %	29 %

Tabell 4 viser prosentvis fordeling av oppgitte svar på følgende påstand: *Selv om jeg setter av tid for å gjøre skolearbeid, får jeg det likevel ikke gjort*

elevene setter av tid til å gjøre skolearbeid, sliter de i mindre grad med utsettelsesatferd.

For å få et bedre bilde av disse sammenhengene, utviklet vi en teoretisk modell, som deretter ble testet empirisk gjennom strukturell ligningsmodellering (SEM). Resultatet av SEM-analysen er vist i figur 1. Denne figuren viser bare signifikante sammenhenger. Hele utvalget (915 elever) er inkludert i SEM analysen.

For å vurdere om de hypotetiske modellene passer observerte data, ble det benyttet 2-statistic, RMSEA (root mean square error of approximation), GFI (goodness-of-fit index) og CFI (comparative fit index). Standard kriterier ($p > .05$; GFI and CFI $> .95$; and RMSEA $< .05$) ble benyttet for god "fit" (Blunch 2008, Kline 2005). Modellutprøvingen tok utgangspunkt en modell med innsats som avhengig variabel. Se figur neste side, modellen leses fra venstre mot høyre.

Fit-indeksene for denne strukturelle modellen ble betraktet som akseptable: $p (2 = .000)$ "with degree of freedom" (df) = 24, RMSEA=.048, GFI=.971, CFI=.980, jf. figur 1. Samlet sett

predikerer modellen 28,2 % ($R^2 = 0,282$) av varians i den avhengige variabelen (Motivasjon). I SEM-analysen er motivasjon avhengig variabel og prokrastinering og trivsel uavhengige variabler. SEM analysen viser at prokrastinering har en direkte negativ effekt (- 0,440) på motivasjon. Imidlertid modereres denne effekten av trivsel, slik at total effekt (indirekte + direkte) reduseres betydelig (- 0.02).

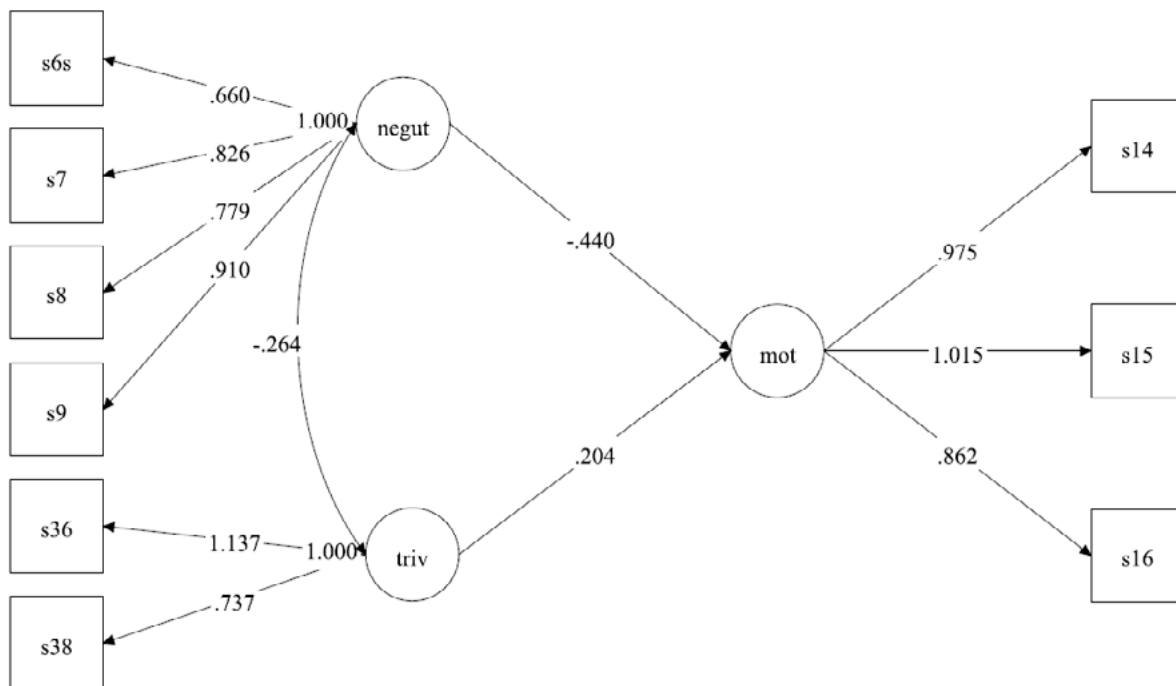
DRØFTING AV FUNN

Utsettelsesatferd øker med alder

Corno (2004) viser til at en vellykket læringsatferd strekker seg utover kognitive evner og anlegg. En måte å betrakte en hensiktsmessig læringsatferd på, er å sammenligne atferden med gode arbeidsvaner (Corno 2008). Hvilke rutiner og vaner elever har for eksempel når det gjelder hyppighet i studieøkter, gå igjennom og repetere innlært lærestoff, og sørge for å studere i et støttende miljø, er medvirkende til en vellykket læringsatferd (Ozsoy, Memis og Temur 2009).

I denne forbindelse er det verdt å merke seg at våre funn viser at prokrastinering både er relativt vanlig hos elever på ungdomstrinnet,

Figur Sem- analyse med standardiserte koeffisienter



Figur Sem- analyse med standardiserte koeffisienter

og at atferden øker fra 8. til 10. klassetrinn. Som tidligere nevnt fant Garmannlund (2013) at 54 prosent av elevene i videregående skole prokrastinerer, noe som tyder på at grad av prokrastinering fortsatt øker når elevene begynner i videregående utdanning. I denne forbindelse er det god grunn til å stille spørsmål ved årsakssammenhenger.

En forklaring kan være at elever i ungdomstrinnet ikke utvikler tilstrekkelig selvdisiplin som behøves for å møte økte krav og forventninger i ungdomsskolen. Skoleelever må ofte lære kunnskaper og ferdigheter som de selv ikke er spesielt motiverte for å lære (Hidi & Harackiewicz 2000). I slike situasjoner kan det ha avgjørende betydning at eleven har nok selvdisiplin til å utføre nødvendig skolearbeid til tross for opplevelsen av å ikke være spesielt motivert (Kahneman, Lilleskjæret, & Nyquist, 2013). Duckworth og Seligman (2005) viser til at elever som utviser selvdisiplin i læringsarbeidet klarer seg bra i skolen. Faktisk har selvdisiplin større betydning enn IQ som prestasjonsdriven-

de faktor.

Når Corno (2008: 201) kobler studievevaner opp mot ferdigheter som utvikles gjennom erfaring, er det nærliggende å stille spørsmål ved om prokrastineringsatferd i større grad aksepteres i ungdomstrinnet og videregående utdanning enn i barneskolen. Med andre ord, kan økning av prokrastinering forklares med at foresatte og lærere i mindre grad involverer seg i skolearbeid der det forventes at elevene skal arbeide selvstendig, for eksempel med leksearbeid, prosjektarbeid og forberedelser til prøver og eksamener?

I denne forbindelse bør det samtidig stilles spørsmål ved hvorvidt en relativt høy andel av elevgruppen faktisk har behov for større grad av denne type støtte og oppfølging for å få etablert gode arbeidsrutiner på ungdomstrinnet. Neal, Wood og Drolet (2013) legger større vekt på vaner som automatiske responser på gitte stimuli i en kontekst, og Corno (2008) viser til at denne type automatiserte responser kan knyttes opp

mot bevisst oppmerksomhet. Dette støttes av våre funn som viser at bruk av utsettelsesatferd reduseres når elevene bevisst har satt av tid for å gjøre arbeidet.

Siden bruk av utsettelsesatferd likevel øker blant elever i ungdomstrinnet, indikerer dette at disse elevene ikke har gode arbeidsrutiner som automatiserte responser. Dette kan muligens forklares med at denne form for atferd ikke i stor nok grad er knyttet opp mot det Corno (2008) omtaler som bevisst oppmerksomhet.

Utsettelsesatferd og motivasjon for skolearbeid
Som vi så innledningsvis viser Stortingsmelding 22 (2010-2011:5) til at elever i Norge trives godt i ungdomsskolen, men at motivasjonen faller med alderen, og er lavest på 10. klassetrinn. Dette kan bety at redusert motivasjon i tiende klassetrinn muligens kan knyttes opp mot økt grad av prokrastineringsatferd.

Zimmermann (2000) viser til at selvregulert læring kan forstås som en aktiv prosess der elevene setter seg mål for læringen, vurderer oppgaven som skal læres, planlegger læringsaktiviteten, vurderer læringsresultatet og hva dette fører til, og trekker slutninger om egen kompetanse og det videre arbeidet framover. Gode læringsstrategier knyttes til det å kunne organisere og regulere egen læring, og å kunne tilnærme seg forskjellige lærings situasjoner og lærestoff på en fleksibel og effektiv måte (St. meld. Nr. 30. 2003-2004:35).

Når vi ser at elever som har større grad av utsettelsesatferd er mindre motiverte for skolearbeid, er dette ikke noen stor overraskelse, spesielt fordi vi vet at dersom skolearbeid oppleves lystbetont, er det lettere å ta fatt på arbeidet. Mc Cown og Johnson (1991) fant også at når studenter utsatte akademiske oppgaver, prioriterte de som regel oppgaver som de opplevde som mer motiverende. I slike situasjoner velges noe bort framfor noe annet.

Funnene viser at økt bruk av utsettelsesatferd er tettere korrelert til mindre motivasjon for skolearbeid enn til redusert trivsel. Likevel er det en klar sammenheng mellom bruk av utsettelsesat-

ferd og redusert trivsel på skolen. Dette støttes av Rothblum (1990) som fant at studenter som har høy grad av frykt for å mislykkes rent akademisk, vil oppleve angst og bekymring når fristen nærmer seg, enten for eksamen eller for å fullføre oppgaven.

Flere studier viser at prokrastinering kan knyttes opp mot helse og velvære hos studenter (Sirois, Melia-Gordon og Psychyl 2003, Stead, Shanahan og Neufeld 2009).

I en studie blant studenter i Norge der man ønsket å se nærmere på forholdet mellom velvære og prokrastinering, deltok 209 studenter, herav 133 kvinner og 76 menn på en nettbasert spørreundersøkelse. Funnene indikerer at det er en negativ korrelasjon mellom prokrastinering og velvære, og at høy grad av prokrastinering er relatert til mindre hensiktsmessige mestingsstrategier ved stress (Botnmark og Kvalnes 2013). Funnene indikerer at prokrastinering er en faktor som er tett knyttet opp mot velvære og psykisk helse hos studenter.

IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS

Når vi finner at bruk av utsettelsesatferd reduseres betraktelig når elevene har satt av tid til å jobbe med skolearbeidet, betyr dette at det kan være fordelaktig for elevene om skolen har et større fokus på opplæring i grunnleggende ferdigheter rundt planlegging, styring og kontroll av egen tid.

Dawson (2010:36) viser til at manglende grunnleggende ferdigheter når det gjelder planlegging og styring av eget tidsbruk, er noe av årsaken til manglende innsats hos elever. Elevene er ikke nødvendigvis late, men mangler kompetansen som behøves for å igangsette læringsarbeid. Det er det samme Gollwitzer (1999) er inne på når han understreker betydningen av det han kaller implementeringsintensjoner som viktige for å omsette mål til handling, men det synes imidlertid å være et behov for mer forskning for å forstå disse sammenhengene.

Det kan være en fordel for elever at skolen uttrykker klare forventninger til elevene når læringsarbeid skal gjennomføres, slik at de vet hva

som forventes utført innen en gitt tid. Forventninger uttrykt på en god måte vil kunne fungere som en form for forforpliktelse for elevene (Thaler & Sunstein 2009). I en hverdag preget av mange valgmuligheter kan det være fordelaktig for elever å få slike ”dytt”, ikke minst fordi mye tyder på at de områder av hjernen som regulerer det å planlegge og styre egen tid, først er ferdig utviklet etter at de fleste elever er ferdig med videregående opplæring (Dawson & Guare 2012).

Det å jobbe med gode arbeidsrutiner, vil således ikke bare kunne vise seg å være nyttig med tanke på videre læring og utdanning, men det kan også føre til større motivasjon for skolearbeid, og dermed også større grad av trivsel på skolen. Gode arbeidsrutiner fører til større mestringstilitt, noe som igjen øker sannsynligheten for å trives. Selv om vi vet at disse tre faktorene bidrar til økt læringsevne, vil det alltid være usikkert hva som er følgen av hva.

Konklusjon

- *Bruk av utsettelsesatferd øker fra 8. klassetrinn til 10. klassetrinn, noe som betyr at elevene har bedre arbeidsrutiner når de begynner på ungdomsskolen enn når de slutter.*
- *Elever som sliter med utsettelsesatferd er mindre motiverte for skolearbeid. Det er samtidig klar korrelasjon mellom bruk av utsettelsesatferd og opplevelse av ikke å trives på skolen. Sammenhengen mellom utsettelsesatferd og trivsel på skolen er likevel mindre enn sammenhengen mellom utsettelsesatferd og motivasjon for skolearbeid.*
- *Når elevene setter av tid til å gjøre skolearbeidet, reduseres bruk av utsettelsesatferd betraktelig i alle de tre klassetrinnene på ungdomstrinnet.*

AVSLUTNING

Når bruk av utsettelsesatferd øker i ungdomstrinnet, samtidig som elevene blir mindre motiverte for skolearbeid, er dette til ettertanke. I denne forbindelse er det verdt å merke seg at det i *Framtidens skole* (NOU 2015:8:47) presise-

res at metakognisjon og selvregulert læring bør inngå i alle fag, noe som begrunnes med at dette er betydelig kompetanse, og en forutsetning for elevenes læring i fagene.

Om metakognisjon og selvregulering påpekes det videre at dette betyr at elevene lærer å reflektere over hva, hvordan og hvorfor de lærer i fagene, og lærer å bruke læringsstrategier til å målrette sin egen læring. Videre bør elevene utvikle bevissthet om utvikling av egen kompetanse i fagene, og lære seg å reflektere over hvorfor, og på hvilke måter, kompetansen de utvikler kan være relevant og varig. Samtidig vises det til at elevene har behov for å lære ulike læringsstrategier, samtidig som de skal kunne reflektere over egen læring så lenge denne er tilpasset elevens alder og modningsnivå (NOU 2015, 8:47-48). Det er verdt å merke seg at selv om det presiseres at metakognisjon og selvregulert læring må anses som *betydningsfull kompetanse*, står det ingenting om hva som menes med selvregulert læring, eller hvordan skolen skal legges til rette for at elevene skal lære å planlegge og organisere eget skolearbeid.

Det faktum at andelen elever som prokrastinerer reduseres vesentlig når de unge har satt av tid til oppgavene, gir en tydelig indikasjon på at planlegging og disponering av egen tid er en vesentlig kompetanse for at elevene skal utvikle evne til selvregulering.

Tid er de unges viktigste ressurs og de bør lære noe om hvordan ivareta denne ressursen. For å kunne disponere egen tid på en god måte, må en også ha utviklet en forståelse for hvor lang tid det tar å utføre alt fra elementære til mer komplekse arbeidsoppgaver. Det er grunn til å tro at dette ikke i stor nok grad vektlegges i dagens skole.

Ylvisaker og Feeney (2002) fant i en oversiktsstudie over implikasjoner for opplæring av eksekutive funksjoner innen barnerehabilitering at en effektiv selvregulering av kognitiv- og sosial atferd danner grunnlag for at barn og voksne skal lykkes i utdanning og sosial kontekst. De konkluderer med at utviklingen av selvregulert atferd starter i tidlig småbarnsalder, og fortsetter gjennom ungdomstiden.

Når våre funn viser at det i norske skoler er det motsatte som skjer, nemlig at grad av utsettelsesatferd øker med alder, er det god grunn til ettertanke. Det kan nemlig være grunn til å tro at den norske skolen i ungdomstrinnet overvurderer de unges evne til selvregulering, noe som kan få alvorlige følger med tanke på det videre utdanningsløpet.

Referanser

- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 825-839.
- Botnmark, B. D. & Kvalnes, S. S. (2013). Prokrastinering: *En studie av sammenhengen mellom utsettelsesatferd og velvære blant studenter*. Hovedoppgave, Institutt for psykologi, Det helsevitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS*. Los Angeles: SAGE.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. New York: Psychology Press.
- Chu, A.H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology, 145* (3): 245-264.
- Corno, L. (2004). Introduction to the Special Issue Work Habits and Work Styles: Volition in Education. *Teachers College Record, 106* (9):1669-1694.
- Corno, L. (2008). Work Habits and Self-Regulated learning. I: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Dawson, P. (2010). Lazy- or Not? *Educational leadership, 68*(2): 35-38.
- Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coaching students with executive skills deficits*. Guilford practical intervention in the schools series.
- Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9*(2), 623-632.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Exploring Volitional Problems in Academic Procrastinators. *International Journal of Educational Research, 33*(7-8), 733-750.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939-944.
- Ellis, A. & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming procrastination: or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Institute for Rational Living, New York.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality, 15* (5): 391-406.
- Ferrari, J. R., Ozer, B.U. & Demir, A. (2009). Chronic procrastination among Turkish adults: Exploring decisional, avoidant, and arousal styles. *The Journal of Social Psychology, 149* (3): 302-307.
- Garmannslund, P. E. (2013). Utsettelsesatferd som strategisk tilnærming til læringsarbeid. *Spesialpedagogikk* (5): 49-58.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54* (7): 493-503.
- Harriott, J. & Ferrari, J.R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78* (2): 611-616.

- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st. Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Jackson, T., Weiss, K. E., Lundquist, J. J., & Hooper, D. (2003). The Impact of Hope, Procrastination, and social activity on academic performance of Midwestern College Students. *Education*, 124(2): 310-320.
- Kahneman, D., Lilleskjæret, E., & Nyquist, G. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Mc.Cown, W. & Johnson, J. (1991). Personality and chronic procrastination by university students during an academic examination period. *Personality and Individual Differences*. 12 (5): 413-415.
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo, Det Kongelige Kunnskapsdepartement, Oslo.
- Neal, D. T., Wood, W., & Drolet, A. (2013). How do people adhere to goals when willpower is low? The profits (and pitfalls) of strong habits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104 (6): 959-975.
- Kunnskapsdepartementet, (2015). NOU 2015:8, *Framtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo, Norges Offentlige Utredninger.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 29 (1): 3-19.
- Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, Study Habits and Attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154-166.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1): 33-40.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 239-254.
- Rothblum, E.D. (1990). Fear of failure. The psychodynamic need achievement, fear of success and procrastination models. I: Leitenberg (Ed.) *Handbook of social and evaluation anxiety* (497-537), Plenum, New York.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Free Press, New York.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L. & Pychyl, T. A. (2003). I`will look after my health later, An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*. 35 (5): 1167-1184.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen. *Spesialpedagogikk* (08/2009), 36-47.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Stead, R., Shanahan, M. J. & Neufeld, R.W.J. (2009). I`will go to therapy, eventually. Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*. 49 (3): 175-180.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*. 133(1): 65-94.
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*. 48 (8): 926-934.
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: improving decisions about health, wealth, and happiness*. New York:

Penguin Books.

Ylvisaker, M. & Feeney, T.

(2002). Executive functions, self-regulation, and learned optimism in paediatric rehabilitation: a review and implications for intervention. *Pediatric Rehabilitation*. 5 (2): 51-71.

Van Eerde

(2000). Procrastination: Self-regulation in Initiating Aversive Goals, *International Association for Applied Psychology*, 49(3): 372-389.

Weiss, H.M.

(2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and effective experiences. *Human Resource Management Review*. 12 (2):173-194.

Zimmermann, B.

(2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I: Boekaerts, Pintrich, P. & Zeidner, M. (red.) *Handbook of self-regulation*. (13-39). Academic Press, San Diego.

Per E. Garmannslund

Universitetet i Agder

Institutt for pedagogikk

PB. 422

4604 Kristiansand

Tlf./ mobil 38141858/94182090

per.e.garmannslund@uia.no