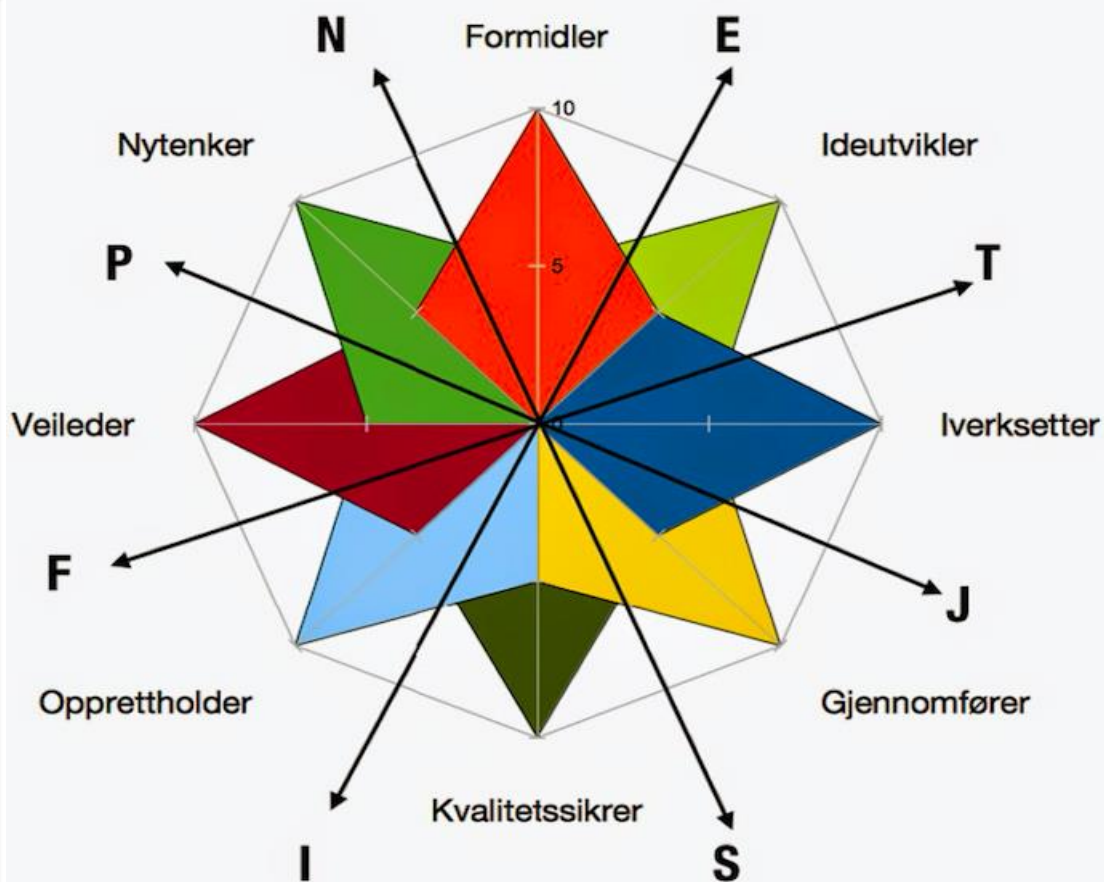


Bruk av Jungiansk Type Index i den videregående opplæringen

En kvantitativ studie om hvilke effekt en intervensjon forankret i Jungiansk Type Index har på elevenes skolerelaterte motivasjon og opplevde stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykiske helse i den videregående opplæringen.





Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

Masteroppgave

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap:

Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Matias Esteban Uribe Torres

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Lars Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven:

«Bruk av Jungiansk typepsykologi i den videregående opplæringen»

- En kvantitativ studie om effekten en intervensjon forankret i Jungiansk Type Index har på elevenes skolerelaterte motivasjon, opplevde stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykiske helse i den videregående opplæringen.

Engelsk tittel: «The use of Jungian type-psychology in upper secondary education»

- A quantitative study on the effects of an Jungian Type Index based intervention has on students' school-related motivation, perceived school-related stress, active coping and mental health in secondary education.

Emneord:

Intervensjon, motivasjon, psykisk helse, mental
velvære, Jungiansk Type Index, stress, aktiv
mestring og intervensjon.

Antall ord: 25394

+ vedlegg/annet: 30212

Stavanger,

dato/år

FORORD

Denne mastergradsoppgaven markerer slutten på min seks år lange tilværelse som student og er et resultat av inngående arbeid, utført av en perfektjonist som endelig har klart å sette punktum. Mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger har vært svært givende for både meg som person, og som yrkesutøvende lærer. Jeg ser nå frem til å kunne bruke mine ervervede kunnskaper, ferdigheter og kompetanse i arbeidet med å hjelpe andre mennesker.

Det er mange personer som har hatt direkte innflytelse i dette arbeidet. Min veileder, professor Lars Edvin Bru, fortjener først og fremst en stor takk for å ha tatt meg under sine vinger i det som ellers har vært en travel periode for ham. I tillegg til å ha bidratt med gode og konstruktive tilbakemeldinger, har han visst og opprettholdt en beundringsverdig entusiasme for denne studien selv i de mørkeste helgekveldene. Intervensjonens instruktør, som ikke blir navngitt i oppgaven, fortjener også en stor takk for å ha vært en viktig drivkraft i dette prosjektet. Uten hennes lederegenskaper, kompetanse og vilje til å engasjere skolen og undertegnede i intervensjonen, ville aldri denne avhandlingen vært mulig.

Flere mennesker har også hatt en så stor innflytelse på mitt liv og akademiske karriere at det ville vært utenkelig for meg å avslutte dette kapittelet uten å nevne dem. Takk til min kjære mor og stefar, Elvira og Jan for deres uendelige tålmodighet og vilje til å gi meg et trygt havn når jeg har trengt det så mest. Jeg vil også bruke anledningen til å takke Knut Erik Aarvold, Kjell Håkon Dahl og Ivar Krogh Hovd, alle betydningsfulle lærere og rollemodeller som har hatt utslagsgivende innvirkninger på min akademiske og pedagogiske karriere.

Våren, 2017

Matias Esteban Uribe Torres

SAMMENDRAG

Høy forekomst av stressrelaterte helseplager, lav motivasjon og høyt skolefravall er blant noen av de dagsaktuelle utfordringene som den norske utdanningssektoren står overfor. I lys av sentrale teorier innenfor temaene motivasjon og stressmestring, argumenteres det i denne studien for hvordan sentrale elementer i et universell intervensjonstiltak basert på Jungiansk Type Index (JTI) vil kunne bidra til å bedre disse aktuelle utfordringene. Temaet i denne mastergradsavhandlingen er derfor å studere den potensielle effekten som intervensjonen har på skolerelaterte motivasjon og opplevelse av stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykisk helse blant avgangselever i det studiespesialiserende utdanningsprogrammet.

Studien har en kvantitativ empirisk tilnærming, med et kvasi-eksperimentelt pre-posttest design med sammenligningsgrupper. Utvalget består av 98 tredjeklassinger som fullførte det studiespesialiserende utdanningsprogrammet ved en offentlig skole i Rogaland (svarprosent 87,5%). Spørreskjemaer ble benyttet som måleinstrument ved datainnsamlingene som fant sted før intervensjonens oppstart i begynnelsen av januar, og umiddelbart etter dens avslutning i slutten av mars 2017. Dataene i studien ble i hovedsak analysert gjennom deskriptiv statistikk, korrelasjonsanalyser, parede t-tester og analyser av kovarians (ANCOVA) i statistikkprogrammet SPSS.

Studiens funn indikerer at deltakerne i den JTI-baserte intervensjonen rapporterte en signifikant forbedring i deres skolerelaterte motivasjon og opplevelse av stress, bruk av aktive mestringsstrategier og indikatorene på psykisk helse i forhold til sammenligningsgruppen. Differansen mellom intervensjons- og sammenligningsgruppens effektstørrelser (d) fra pre- til post-test indikerer at intervensjonen hadde en relativ stor signifikant effekt på bruk av aktive mestringsstrategier, en moderat signifikant effekt på skolerelatert motivasjon og mental velvære samt en svak signifikant effekt på opplevelse av skolerelatert stress og symptomer på psykiske plager. Med forbehold om studiens metodiske begrensninger knyttet til validitet, tyder studiens funn på at bruk av JTI som verktøy har potensiale som intervensjon blant avgangselever i det studiespesialiserende utdanningsprogrammet. Dette inviterer til videre forskning omkring tematikken.

Abstract

High occurrence of stress-related health problems, low motivation and high school absenteeism are among the challenges the Norwegian education sector are facing currently. Based on theories within the subjects of motivation and stress management, this study argues how key elements of a school-based intervention build on Jungian Type Index (JTI) could contribute on these current challenges. The theme of this Master's thesis is therefore to study the intervention's potential impact on school-related motivation and stress, use of active coping strategies and mental health among graduates in the Norwegian education programme for specialization in General studies.

The study has a quantitative empirical approach, with a quasi-experimental pre-post test design with comparison groups. The sample consists of 98 senior students that completed the education programme for specialization in General studies at a public school in Rogaland county in Norway (response rate 87.5%). Questionnaires were used as measuring instruments and the data collection was performed at the start of the intervention and immediately after its completion in early January and the end of March 2017. The data gathered from the surveys were mainly analyzed through descriptive statistics, correlation analysis, paired t-tests, and analysis of covariates (ANCOVA) in the statistical program SPSS.

The findings of this study indicate that participants in the JTI-based intervention reported a significant improvement in their school-related motivation and stress, use of active coping strategies and mental health compared to the comparison group. The differences between the groups effect size (d) from pre- to post-test indicated a large significant increase in the use of active coping strategies, moderate significant increases in school-related motivation and mental well-being, and a small significant effect on school-related stress and symptoms of mental disorders. Taking the methodological limitations regarding the validity of the results in consideration, this study suggests that the JTI-based intervention has a considerable potential as an intervention to improve the current challenges that the educational sector is experiencing. This invites for further research on the subject.

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
Sammendrag	4
Abstract.....	5
Innholdsfortegnelse.....	6
Oversikt over tabeller og figurer	8
1.0 Introduksjon	9
1.1. Studiens bakgrunn og formål.....	9
1.2. Forskningsspørsmål og avgrensning.....	10
1.3. Definisjoner og avklaring av sentrale begreper.....	11
Skolerelatert motivasjon.....	11
Skolerelatert stress og stressmestring.....	12
Psykisk helse	12
1.4. Oppgavens oppbygging.....	13
2.0 Teori	14
2.1. Intervensjonens sentrale elementer	14
2.2. Betydningen av bevisstgjøring av egne ressurser	16
2.2.1. Økt tillitt til generelle mestringsressurser og motivasjon.....	17
2.2.2. Mulige effekt på stress, stressmestring og psykisk helse.....	19
2.3. Betydningen av bevisstgjøring av utviklingsmuligheter	23
2.3.1. Positive mestringserfaringer og motivasjon	25
2.3.2. Mulige effekt på stress, stressmestring og psykisk helse.....	26
2.4. Betydningen av bevisstgjøring av passende utdanning- og yrkesveier.....	29
2.4.1. Økt verdsettelse av skolearbeid og motivasjon.....	30
2.4.2. Mulige effekt på stress og psykisk helse.....	32
2.5. Oppsummering av mulige teoretiske mekanismer.....	34
3.0 Metode	36
3.1. Intervensjonen	36
3.1.1. JTI som verktøy.....	36
3.1.2. Intervensjonens instruktør og hennes erfaringer.....	39
3.1.3. Gjennomføringen av intervensjonen	39
3.2. Metodologisk tilnærming	42
3.3. Studiens forskningsdesign og indre validitet.....	42

3.4. Utvalg og ytre validitet.....	45
3.5. Spørreundersøkelsen.....	47
3.5.1. Utformingen av spørreskjemaet.....	47
3.5.2. Prosedyrer ved datainnsamlingen.....	49
3.5.3. Begrepsvaliditet og reliabilitet.....	50
3.6. Måleinstrumenter for avhengige variabler.....	52
3.6.1. Måling av skolerelatert motivasjon.....	52
3.6.2. Måling av opplevd stress og bruk av aktive mestringsstrategier	52
3.6.3. Måling av psykisk helse.....	54
3.7. Klargjøring og analyse av data.....	56
3.8. Forskningsetiske vurderinger	61
4.0 Presentasjon av resultater.....	63
4.1. Indeksenes verdifordeling og reliabilitet.....	63
4.2. Skolerelatert motivasjon	65
4.3. Opplevd skolerelatert stress	66
4.4. Bruk av aktive mestringsstrategier	67
4.5. Psykisk helse	68
4.6. Sammenheng mellom endringer.....	71
4.7. Oppsummering av resultater	72
5.0 Diskusjon	74
5.1. Mulig effekt på skolerelatert motivasjon.....	75
5.2. Mulig effekt på skolerelatert stress.....	76
5.3. Mulig effekt på bruk aktive mestringsstrategier	77
5.4. Mulig effekt på psykisk helse	79
5.5. Metodiske betraktninger	81
5.5.1. Begrepsvaliditet og reliabilitet.....	82
5.5.2. Indre validitet.....	83
5.5.3. Ytre validitet	86
Konklusjon og forslag til videre forskning	89
Referanseliste	90
Oversikt over vedlegg	99

Oversikt over tabeller og figurer

Tabeller		Side
Tabell 1:	Verdifordelingen i indeksene brukt til å måle studiens avhengige variabler.	64
Tabell 2:	Gjennomsnittsverdier og standardavvik for samlevariabelen <i>selvrapportert motivasjon</i> .	65
Tabell 3:	Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen <i>selvrapportert motivasjon</i> .	65
Tabell 4:	Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen <i>selvrapportert motivasjon</i> hos intervensjons- og sammenligningsgruppen.	66
Tabell 5:	Gjennomsnittsverdier og standardavvik for samlevariabelen <i>skolerelatert stress</i> .	66
Tabell 6:	Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i variabelen <i>skolerelatert stress</i> .	66
Tabell 7:	Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i variabelen <i>skolerelatert stress</i> hos intervensjons- og sammenligningsgruppen.	67
Tabell 8:	Gjennomsnittsverdier og standardavvik for samlevariabelen <i>aktiv mestring</i> .	67
Tabell 9:	Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen <i>aktiv mestring</i> .	67
Tabell 10:	Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen <i>aktiv mestring</i> hos intervensjons- og sammenligningsgruppen.	68
Tabell 11:	Gjennomsnittsverdier og standardavvik for samlevariabelen <i>mental velvære</i> .	68
Tabell 12:	Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen <i>mental velvære</i> .	69
Tabell 13:	Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen <i>mental velvære</i> hos intervensjons- og sammenligningsgruppen.	69
Tabell 14:	Gjennomsnittsverdier og standardavvik for samlevariabelen <i>psykiske plager</i> .	69
Tabell 15:	Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen <i>psykiske plager</i> .	70
Tabell 16:	Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen <i>psykiske plager</i> hos intervensjons- og sammenligningsgruppen.	70
Tabell 17:	Korrelasjonsmatrise av intervensjonsgruppens differanseskår ved studiens avhengige variabler i perioden mellom pre- og post-test.	71
Figurer		
Figur 1:	Intervensjonens teoretiske mekanismer og innvirkning på deltakernes skolerelaterte motivasjon	35
Figur 2:	Intervensjonens teoretiske mekanismer og innvirkning på deltakernes opplevelse av stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykisk helse	35
Figur 3:	Typetabell av de 16 personlighetstypene som benyttes i JTI. Fra Ringstad & Ødegard, s.14.	38
Figur 4:	Oppsummering av intervensjonens gjennomførelse.	41
Figur 5:	Studiens forskningsdesign	45
Figur 6:	Oppsummering av effektstørrelsene på endringene i gruppene og differansen mellom disse	73

1.0 Introduksjon

1.1. Studiens bakgrunn og formål

Hovedtemaet i denne mastergradsavhandlingen har vært å studere effekten som et universell intervensjonstiltak forankret i den norsk utviklede *Jungiansk Type Index* (JTI), har hatt på skolerelatert motivasjon og stress, stressmestring og psykisk helse blant tredjeklassinger i det studiespesialiserende utdanningsprogrammet ved en videregående skole i Rogaland. Gjennom fire obligatoriske samlinger og én frivillig veiledningsøkt i en periode over 8 uker, har intervensjonen hatt som overordnet mål å styrke deltakernes selvinnsikt. Motivasjonen bak intervensjonen har vært å plassere deltakerne i førerretet i deres egne liv. Da nytteverdien i en slik intervensjon ikke er selvopplysende fra et skolefaglig perspektiv, kan det være lett å sette spørsmålsteget til hvorvidt det er forsvarlig å sette av ressurser til dette i en skolesammenheng.

Skolefaglig opplæring er dog ikke skolens eneste verv, det har også et oppdrag som danningsorganisasjon. Legitimiteten i gjennomførelsen av et slikt intervensjonstiltak kan derfor sees i lys det overordnede målet med opplæringen, som er å ruste opp elevene til å ta hånd om seg selv og å mestre livets oppgaver og utfordringer alene så vel som sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Bakgrunnen for at jeg har valgt å fordype meg i tematikken som fremstilles i denne studien er tidels forårsaket av min bakgrunn som lærer, hvor jeg har fått oppleve mange av de utfordringene som den norske skolen står overfor. I den videregående opplæringen er kanskje den mest betydelig og sammensatte av disse det høye skolefrafallet, som reflekterer hvordan gjennomstrømningsprosenten har holdt seg så lavt som 70 % de siste tjue årene (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 5). Blant de best dokumenterte skolerelaterte årsaksforklaringene er lav skolerelatert motivasjon, som både er forårsaket av og bidrar til å opprettholde elevenes mangel på grunnleggende skoleferdigheter og svake faglige prestasjoner (Byrhagen et al., 2006; Frøseth & Markussen, 2009; Markussen et al., 2008; Støren et al., 2007; Wollscheid, 2010). Psykiske helseutfordringer er vanlige i ungdomsalderen og viser også sammenheng med skolefrafall (Anvik & Gustavsen, 2012; Bru et al., 2016; Knudsen & Mykleun, 2010; Markussen & Seland, 2012). Når det i den nyeste utgaven av folkehelse rapporten da blir anslått at forekomsten av psykiske helseplager blant barn og unge mellom 3 og 18 år til enhver tid ligger på mellom 15 og 20 prosent, og at

omtrent åtte prosent tilfredsstillende kriteriene til en psykisk lidelse, er det forståelig hvordan det høye skolefrafallet har kunnet holdt seg stabil over lengre tid (Folkehelseinstituttet, 2014, s. 161). Det er også mulig å observere en økende tendens av opplevd skolerelatert stress hos norske skoleelever (Samdal, 2009, s. 23). Da utviklingen av psykiske helseproblemer som angst og depresjon relateres til negative følelser forårsaket av en manglende evne til å håndtere et høyt stressnivå over tid, er stress og stressmestring også vesentlige utfordringer i skolen (Bru, et al., 2016; Lazarus, 2006; Thuen, 2007).

Disse utfordringene skaper et stort behov for å etablere stadig nye og mer effektive tiltak som bedrer ungdommers skolerelaterte motivasjon, deres relasjon til skolerelatert stress og deres psykiske helse. Til tross for å være en større aktør i det private markedet, hvor dens bruksområder spenner seg i alt fra personlig utvikling til verdsetting av de menneskelige ressursene innad organisasjoner, har ikke bruken av JTI som psykologisk verktøy fått fotfeste i utdanningssektoren (Ringstad et al., 2012, s. 7). Ved å vurdere potensialet som ligger i bruken av Jungs typologilære som grunnlag for en intervensjon for å fremme motivasjon og psykisk helse blant elever i den videregående skolen, er formålet med denne studien å bidra med forskningsbasert empirisk kunnskap samt skape en interesse for videre forskning omkring tematikken.

1.2. Forskningsspørsmål og avgrensning

Med bakgrunn i studiens formål kan forskningsspørsmålene som gjennomfører denne studien leses som;

Hvilke effekt har et intervensjonstiltak, forankret i Jungiansk Type Index, på

a) skolerelatert motivasjon og

b) opplevelse av skolerelatert stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykisk helse

blant elever som gjennomfører det tredje året på det studiespesialiserende utdanningsprogrammet?

Det er mulig å argumentere for at den spesifikke populasjonen som forskningsspørsmålet avgrenses til skiller seg vesentlig ut fra andre populasjoner innad den videregående opplæringen. Eksempelvis er det tenkelig at elevene som søker seg opp til denne studieretningen i gjennomsnitt skiller seg ut fra elevgruppen i

de mer yrkesfaglige utdanningsretningene. Det studiespesialiserende utdanningsprogrammet er en særlig teoritung studieretning, og har en betydelig lavere frafallsprosent blant sine elever (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Et annet argument er at det studiespesialiserende betraktes som en bred generell studieretning som leder til studiekompetanse, mens de yrkesfaglige retningene forutsetter i større grad av at elevene har en viss motivasjon og bevissthet om hva de ønsker å utdanne seg til. At en har valgt å avgrense forskningsspørsmålet til å gjelde tredjeklassinger kan begrunnes med at russetid, utallige avgangsfag, eksamener og videre utdanningsvalg antakeligvis gjør dette skoleåret til den mest belastende perioden i elevenes skolegang. Det er derfor rimelig å tro elevenes motivasjon, stressnivå og psykiske helse vil kunne variere såpass mellom klassetrinn og utdanningsprogram, at effekten av intervensjonen også vil kunne variere på tvers av disse to faktorene. Blir det aktuelt å diskutere muligheten for å generalisere studiens effekt utover dens utvalg, er det derfor mest rimelig å gjøre dette til elever i tredje klasse på det studiespesialiserende utdanningsprogrammet.

1.3. Definisjoner og avklaring av sentrale begreper

Motivasjon, stress, stressmestring og psykisk helse er sentrale begreper i denne studien. Nedenfor følger en beskrivelse av hvordan disse begrepene blir definert i denne oppgaven.

Skolerelatert motivasjon

Motivasjon kan forstås som den energien som forårsaker, styrer og opprettholder aktivitet hos elevene. Dette er en oppfattelse av begrepet som også kommer frem i definisjonen brukt av sentrale motivasjonsteoretikere som Schunk, Pintrich og Meece (2010, s. 4): «(...) the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained». Woolfolk definerer motivasjon på en lignende måte. Motivasjon vil i denne studien i tråd med dette defineres som «en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2010, s. 274). I tråd med det overordnede forskningsspørsmålet vil studien avgrense sin fokus på skolerelatert motivasjon framfor motivasjon for spesifikke skolefag.

Skolerelatert stress og stressmestring

Psykologisk stress kan defineres som «(...) et forhold mellom personen og miljøet som overstiger personens ressurser og betraktes som truende for han eller hennes velvære» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). Denne definisjonen beskriver psykologisk stress som en opplevelse av at egne ressurser ikke strekker til i møte med enten en opplevelse av skade/tap, en opplevd trussel om skade/tap eller en utfordring som truer noe individet verdsetter (Lazarus, 2006, s. 49). I lys av studiens overordnede forskningsspørsmål, er det stress generert i en skolesammenheng som er sentral i denne oppgaven.

Tett koblet opp mot stressbegrepet finner man stressmestring, definert av Lazarus & Folkman (2006, s. 139, min oversettelse) som «(...) kognitive og atferdsmessige bestrebelser, som er under konstant forandring for å håndtere spesifikke ytre/ og eller indre krav som betraktes som plagsomme eller som overstiger personens ressurser». Stressmestring som begrep beskrives med andre ord som individets forsøk på å mestre, eller å håndtere psykologisk stress. I denne studien er det deltakernes bruk av aktive mestringsstrategier som vil bli testet empirisk.

Psykisk helse

En av de mest brukte definisjonene i Norge beskriver psykisk helse som «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stresssituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet (Folkehelseinstituttet, 2016, s. 11; Nes & Clench-Aas, 2011). I lys av denne definisjonen og nyere forskning, kan god psykisk helse forstås som en positiv tilstand som ikke utelukkende kjennetegnes av fraværet av sykdom og plager, men som også består av en subjektiv følelse av emosjonell og psykisk velvære (Keyes, 2005, 2013). Mens psykisk velvære blir definert som individets oppfattelse av egen fungering overfor krevende livssituasjoner, blir emosjonell velvære fremstilt som individets kognitive og emosjonelle persepsjon av egen følelse av lykke og livstilfredshet (Keyes, 2013, s. 6-7).

1.4. Oppgavens oppbygging

Oppgaven følger en nokså tradisjonell oppbygging og består i hovedsak av fire kapitler som tar for seg studiens teoretiske perspektiv, metodikk, resultater og diskusjon av empiriske funn. I tråd med studiens forskningsspørsmål, blir det i teorikapitlet (kapittel 2) presentert en sammenhengende argumentasjon av hvordan intervensjonens sentrale elementer vil kunne ha en positiv effekt på deltakernes skolerelaterte motivasjon og stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykiske helse. Metodekapitlet (kapittel 3) innleder med en presentasjon av den JTI-forankrede intervensjonen. Deretter følger en presentasjon av de fremgangsmåtene og valg som har blitt foretatt ved innhenting og håndtering av det empiriske materialet brukt til å besvare studiens forskningsspørsmål. Siktemålet i resultatkapitlet (kapittel 4) er å gi leseren en systematisk og beskrivende presentasjon av studiens sentrale resultater, og slik legge forholdene til rette for en diskusjon av disse i lys av studiens forskningsspørsmål, teori og tidligere forskning i diskusjonskapitlet (kapittel 5). Diskusjonskapitlet drøfter også betraktninger rundt studiens metodikk. Avslutningsvis konkluderes oppgaven ved å gi svar på studiens forskningsspørsmål og forslag til videre forskning omkring tematikken.

2.0 Teori

Denne studien har fulgt en deduktiv hypotesetestende tilnærming, hvor studiens forskningsspørsmål bygger på en forventning om at den JTI-baserte intervensjonen vil kunne ha en positiv effekt på deltakernes skolerelaterte motivasjon og stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykiske helse. I lys av denne forventningen er formålet med dette kapitlet å presentere en sammenhengende argumentasjon om hvordan intervensjonens sentrale elementer vil kunne ha en slik effekt på deltakerne. Kapitlet vil innledningsvis gi en kort presentasjon av intervensjonens mål og sentrale elementer. Den sammenhengende argumentasjonen blir så presentert gjennom tre underkapitler som belyser hver sin respektive sentrale element. Som en oppsummering av kapitlet, vil det avslutningsvis bli presentert to teoretiske modeller som illustrerer de mulige teoretiske mekanismene ved den JTI-baserte intervensjonen.

2.1. Intervensjonens sentrale elementer

Intervensjonen som studeres i denne studien er forankret i den norsk utviklede *Jungiansk Type Index (JTI)* som er et ikke-evaluerende psykologisk verktøy som bygger på Jungs teori om personlighetsegenskaper (Organisasjonspsykologene; Ringstad, et al., 2012). Gjennom fire obligatoriske samlinger, et refleksjonsnotat, og én frivillig veiledningsøkt som samlet spennet seg over cirka seks klokketimer, har informasjonen hentet gjennom JTI blitt brukt med mål om å styrke deltakernes selvinnstikk. Bruken av JTI som verktøy i intervensjonen har forutsatt kjennskap til deltakerne, og intervensjonen har innledet med en *JTI-preferansetest* som har blitt brukt til å måle deres preferanser og typologi. Resultatene fra denne preferansetesten har deretter blitt brukt til å skreddersy en 16 sider lang *personlig profilrapport* basert på deltakernes typologi, og har utgjort det verktøyet som intervensjonen har vært sentrert rundt. En mer omfattende presentasjon av JTI samt begrepene typologi og preferanse blir gitt i kapittel 3.

Deltakernes personlige profilrapporter inneholdt elementer som har blitt brukt til å bevisstgjøre deltakerne om deres sterke sider og utviklingsområder knyttet til blant annet deres foretrukne arbeidsmiljø, kommunikasjons-, lærings- og arbeidsstil samt de ulike rollene deltakerne er egnet til å dekke i arbeidslivet. Anvendt på en seriøs og

faglig fundert måte, blir det hevdet at denne kunnskapen vil kunne brukes til å fremme deltakernes selvvinnsikt ved å gi dem bevissthet til egne ressurser og potensielle utviklingsområder, valg av utdanning, yrke og karriereretninger, og bedre deres evne til kommunikasjon og samspill med andre mennesker (Ringstad, et al., 2012, s. 7).

I arbeidet med å styrke deltakernes selvvinnsikt, har intervensjonen bestått av tre sentrale elementer som har bygget på tilbakemeldingene fra deltakernes personlige profilrapporter. To av disse elementene har vært å *bevisstgjøre deltakerne om egne ressurser og utviklingsmuligheter*. Flere motivasjonsteorier, deriblant Wigfield & Eccles forventning-verdi teori og Banduras sosial-kognitive teori, underbygger at en slik bevisstgjøring vil blant annet kunne være motivasjonsfremmende da det har potensialet til å stimulere deltakerens mestringsforventninger (Bandura, 1997; Wigfield & Eccles, 1992). Med utgangspunkt i Lazarus stressmestringsteori vil det å øke deltakernes mestringsforventning også kunne bidra til å redusere skolerelatert stress og bedre deres psykiske helse (Lazarus & Folkman, 1984). Essensen i denne argumentasjonen ligger i at økt bevissthet og tillitt til egne generelle mestringsressurser samt positive mestringserfaringer vil kunne bedre balansen mellom opplevelsen av egne ressurser og de kravene som elevene blir stilt overfor ved skolens mange potensielle stressfremkallende situasjoner. Hvilken innvirkning en reduksjon av skolerelatert stress vil kunne ha på elevenes psykiske helse vil kunne observeres gjennom økt grad av psykisk velvære og en reduksjon av stressrelaterte psykiske helseplager.

Det tredje sentrale elementet i intervensjonen har vært å *bevisstgjøre deltakerne om passende utdanning- og yrkesveier*, hvor hensikten har vært å gjøre skolearbeidet mer hensiktsmessig og meningsfull for deltakerne. Med utgangspunkt i Wigfield & Eccles forventning-verdi teori er det tenkelig at en økning av skolearbeidets verdi for deltakerne også vil ha en innvirkning på deres skolerelaterte motivasjon (Wigfield & Eccles, 1992). Å bli bevisst en passende utdanning- eller yrkesvei kan dessuten bidra til å øke deltakernes opplevelse av sammenheng i skolehverdagen, som videre vil kunne fungere psykisk helsefremmende ved å gjøre dem mer robuste i møte med skolerelatert stress (Antonovsky & Lev, 2000).

De følgende underkapitlene er bygd opp slik at intervensjons sentrale elementer og de virkemidlene brukt for å fremme disse bli gjort rede for innledningsvis. Dette blir så etterfulgt av flere underavsnitt som har som formål å bygge videre på argumentasjonen om hvordan intervensjonens sentrale elementer vil kunne fremme deltakernes skolerelaterte motivasjon og stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykiske helse.

2.2. Betydningen av bevisstgjøring av egne ressurser

En sentral del av intervensjonens arbeid med å bedre deltakernes selvinnsikt har vært å bevisstgjøre dem om deres personlige ressurser og viktigheten av å verdsette disse. I denne sammenhengen vil personlige ressurser kunne forstås som de individuelt verdsette egenskapene og ferdighetene ved elevene som brukes i forbindelse med mestring og i møte med belastende situasjoner (Hobfoll, 1989). Med siktemål om å styrke deltakernes oppfatning og tillitt til egne ressurser, har baktanken med dette sentrale elementet vært å gi deltakerne større tro til deres egne evner for mestring. Dette arbeidet har i stor grad basert seg på de typologi bestemte tilbakemeldingene som deltakerne har fått i deres profilrapporter. Eksempelvis får deltakerne som ble identifisert under typologien *ESTJ- ekstrovert tenkning med sansning* blant annet tilbakemelding om at deres ressurser gir dem egenskaper egnet til analysearbeid, arbeide systematisk, tenke kritisk og objektivt samt det å ha stor omtanke for planlegging med hensikt i å holde kvalitet og tidsfrister ved arbeid (Ringstad, et al., 2012).^a

I arbeidet med å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser har intervensjonen tatt i bruk virkemidler som tradisjonell forelesning hvor det ble gitt en innføring av teori knyttet til JTI, informasjon rundt viktigheten av å ha tillitt til egne mestringsressurser i forbindelse med skolearbeid og belastende situasjoner, og hvordan de kunne bruke rapportene til å få et eierforhold til deres egne ressurser. Det ble også tatt i bruk en induktiv tilnærming til de personlige profilrapportene hvor deltakerne fikk i oppgave å skrive et refleksjonsnotat om hvorvidt de kjente seg igjen i de ressursene som ble fremhevet i rapportene, og hvordan disse eventuelt kunne brukes i deres

^a Noe av denne informasjonen er hentet fra min personlige profilrapport. Ringstad et al., (2012) gir kun en smakebit av hovedinnholdet ved de personlige rapportene som deltakerne får utlevert.

skolesituasjon. Deltakerne fikk også tilbud om individuelle veiledninger med intervensjonens instruktør. I disse veiledningene ble deltakernes personlige profilrapporter og refleksjonsnotater brukt til å ytterlig forsterke viktigheten av det å dyrke og verdsette egne kvaliteter og generelle mestringsressurser.

Disse virkemidlene gir grunnlag for å tro at intervensjonen har kunne hatt enn bevisstgjørende effekt på deltakerne om deres ressurser og viktigheten av å verdsette disse. I de følgende avsnittene vil det bli argumentert for hvilken betydning en slik bevisstgjøring vil kunne ha på skolerelatert motivasjon og stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykisk helse.

2.2.1. Økt tillitt til generelle mestringsressurser og motivasjon

Flere motivasjonsteorier, deriblant Wigfield & Eccles forventning-verdi teori (heretter omtalt som WEFVT) og Banduras sosiale-kognitive teori, underbygger hvordan bevisstgjøring av egne ressurser kan fungere motivasjonsfremmende da det har potensialet til å stimulere deltakerens mestringsforventninger. En forskjell mellom disse er at mens Banduras teori knytter individets mestringsforventninger i sterk grad opp til konkrete mestringserfaringer (oppgave- og situasjonsspesifikke erfaringer), legger WEFVT mer vekt på områdespesifikke mestringserfaringer (erfaringer fra skolefag eller skolearbeid generelt) (Eccles & Wigfield, 2002, s. 119; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 56). Med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål, som er å vurdere elevenes generelle skolerelaterte motivasjon og ikke deres motivasjon ved utføringen av bestemte oppgaver, kan WEFVT sin forståelse av forventningsbegrepet og motivasjon hevdes å være mer adekvat å ta utgangspunkt i sett opp mot studiens kontekst. Den effekten som det å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser vil kunne ha på deres motivasjon ligger likevel ikke i det å endre deres tidligere mestringserfaringen, men å styrke deres tillitt til egne generelle mestringsressurser i skolen generelt. En kan dermed spørre seg hvordan disse teorien kan brukes til å understøtte hvilke betydning det å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser vil kunne ha på deres skolerelaterte motivasjon.

I WEFVT blir motivasjon for å utføre en bestemt oppgave forstått som resultatet av et gjensidig samspill mellom a) individets forventninger om mestring og b) oppgavens

verdi for individet (Eccles & Wigfield, 2002, s. 118). Teorien belyser dermed hvordan grad av innsats som investeres i en aktivitet er et produkt av disse to faktorene. Dette kan forstås i at vis én av disse to faktorene er lik null, i tilfeller hvor oppgaven er ubetydelig eller hvor individet har ingen forventninger om å lykkes med det, vil personen heller ikke være motivert til å utføre oppgaven. I Eccles & Wigfield (2002, s.119) blir *forventninger om suksess* definert som «(...) individual's beliefs about how well they will do on upcoming tasks, either in the immediate or longer-term future». Forventningsbegrepet kan derfor kort og godt beskrives som individets forventning om å lykkes i bestemte situasjoner, en faktor som har blitt bekreftet å være av betydning på regulert atferd og motivasjon ved flere metastudier (Holden, 1991; Holden et al., 1990; Moritz et al., 2000; Sadri & Robertson, 1993). Videre argumenterer Eccles et al. (1983, s. 82) for hvordan individets mestringsforventninger blir i hovedsak bestemt av balanseforholdet mellom to kognitive prosesser; oppfattelsen av egne evner/mestringsressurser (*selv-concept of ability*) og vurderingen av oppgavens vanskelighetsgrad (*estimate of task difficulty*). Dette tilsier at høyere grad av mestringstro forutsetter en oppfattelse av egne evner som overgår individets vurdering av oppgavens vanskelighetsgrad, mens en lavere grad av mestringstro reflekterer en situasjon hvor oppgavens vanskelighetsgrad overgår individets oppfattelse av egne evner. Det er viktig å merke seg at disse to kognitive prosessene bygger på en individuell tolkningsprosess, og gjenspeiler derfor ikke nødvendigvis oppgavens vanskelighetsgrad og evnene elevene faktisk besitter. Som det blir gjort rede for innledningsvis, argumenterer Eccles at denne tolkningsprosessen i stor grad blir påvirket av underliggende sosio-psykologiske faktorer som individets oppfatning av tidligere mestringserfaringer med lignende områdespesifikke oppgaver (Eccles et al., 1983, s. 81-87; Eccles & Wigfield, 2002). I praksis illustrerer dette hvordan mange skoleelever som i realiteten besitter større ressurser enn de selv er klare over, opparbeider et urealistisk oppfattelse av skolearbeids vanskelighetsgrad og egne evner som resultat av tidligere negative mestringserfaringer.

Som det blir nevnt innledningsvis vektlegger også Banduras teori hvordan tidligere mestringserfaringer former individets mestringsforventninger (Bandura, 1997). I tillegg til tidligere mestringserfaringer, argumenterer Bandura for at oppmuntrende budskap fra utenforstående vil kunne fungere overtalende på individets tro på egne ressurser og videre deres mestringsforventninger, en faktor han kaller for «social

persuasion» (ibid.). Med bakgrunn i dette, vil det å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser gjennom tilbakemeldingene fra deres JTI-rapporter dermed kunne ha en funksjon som «social persuasion». I lys av dette vil en dermed kunne argumentere for at intervensjonen vil kunne ha en oppmuntrende og overtalende innvirkning på deltakernes oppfatning om deres generelle ressurser for mestring i skolen, og slik styrke deres mestringsforventninger. På en annen side fremhever Bandura at en slik overtalende effekt på deltakernes ressurser vil være begrenset om ikke tillitten til disse blir ytterlig bekreftet gjennom positive mestringserfaringer (ibid.). I intervensjonen har det å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser hatt siktemål om å endre deltakernes oppfatning og tillit til egne mestringsressurser, og har ikke inneholdt virkemidler som har kunnet fungert prestasjonsfremmende for deltakerne. Med andre ord vil det å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser alene ikke bidra til at deltakerne opplever flere mestringserfaringer, og dermed også ha en begrenset effekt på deltakernes mestringsforventninger. Å bevisstgjøre deltakerne om utviklingsmuligheter, deriblant persontilpassede arbeidsmåter, utgjør også en sentral del av intervensjonen. Ved å bidra til å forbedre deltakernes skolefaglige resultater, har dette intervensjonselementet også potensialet til å bidra at deltakerne opplever positive mestringserfaringer. En vil derfor kunne argumentere at til tross for at å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser i form av «social persuasion» alene vil ha en usikker effekt på deltakernes mestringsforventninger, vil det i kombinasjon med en bevisstgjøring av deres utviklingsmuligheter kunne ha en bekreftende og dermed tillittgivende effekt på deres generelle mestringsressurser.

I lys av WEFVT vil økt tillitt til egne generelle mestringsressurser kunne bedre balanseforholdet mellom deltakernes generelle oppfattelse av egne evner og skolearbeidets vanskelighetsgrad, og slik fungere fremmende på deres mestringsforventninger og skolerelaterte motivasjon.

2.2.2. Mulige effekt på stress, stressmestring og psykisk helse

Hvordan vi mennesker møter og mestrer potensielle stressende situasjoner blir sterkt påvirket av vår subjektive vurdering av egne ressurser og mestringsmuligheter. I en skolesammenheng kan denne subjektive vurderingsprosessen brukes til å forstå hvorfor enkelte elever er mer utsatt for skolerelatert stress enn andre. Lazarus

kognitive stressmestringsteori utgjør i denne sammenhengen et populært rammeverk som forklarer mekanismene i denne vurderingsprosessen som bidrar til at mennesker opplever og mestrer stress ulikt (Lazarus, 2006). Hovedargumentasjonen i dette avsnittet kan forstås i at ved å påvirke deltakernes vurderingsprosess, vil det å bevisstgjøre og øke deres tillitt til egne ressurser ha en mulig effekt på deres opplevelse av stress, valg av mestringsstrategier og psykiske helse.

Stress og vurderingsprosessen

Ifølge Lazarus (2006, s. 117-118) oppstår denne subjektive vurderingsprosessen i forbindelse med potensielle stressfremkallende situasjoner og består av to sammensatte faser, også kalt for primær- og sekundærvurderingen. I primærvurderingen blir det gjort en vurdering om hvorvidt de kravene som situasjonen stiller vil kunne ha en innvirkning på individets selvoppfattelse, verdier, velvære eller målforpliktelser (ibid., s. 98). Utgjør situasjonen en trussel for noen av disse forholdene hos individet, vil følelsen av stress bli generert. Som respons på denne trusselen består sekundærvurderingen av en evaluering av egne ressurser og muligheter for å mestre denne trusselen, samt den mest hensiktsmessige strategien for å håndtere situasjonen og redusere stressfølelsen (ibid., s. 99). Opprettholdelsen av det genererte stresset fra primærvurderingen vil derfor være avhengig av at situasjonens ytre krav blir tolket som både truende, ukontrollerbar og overveldende sett opp mot de oppfattede ressursene individet har tilgjengelige til å mestre situasjonen. (ibid., s. 79). Tolket individet derimot at de tilgjengelige ressursene overstiger stressorens ytre krav, vil dette redusere den opplevde stresset samt gi en følelse av kontroll over situasjonen.

Sentralt i Lazarus kognitive teori er hvordan individets vurdering av tilgjengelige ressurser er avhengig av både miljømessige- og personvariabler (Lazarus, 2006, s. 82-98). Til tross for at miljømessige variabler som støtte fra miljøet utgjør en viktig rolle i individets vurdering av tilgjengelige ressurser, vil betydningen av å bevisstgjøre deltakernes om deres ressurser først og fremst kunne ha en effekt på personvariabelen Lazarus kaller for «beliefs» (Lazarus & Folkman, 1984). På norsk kan beliefs-begrepet bli oversatt til individets generaliserte tanke- og atferdsmønstre, og referer til de forestillingene som former individets tro på egne ressurser og muligheter til å lykkes med å håndtere den stressfremkallende trusselen. Sett i et større perspektiv er det mulig å bemerke hvordan belief-begrepet er sammenlignbar med

forventningsbegrepet i Wigfield & Eccles motivasjonsteori. I forrige delkapittel ble det etablert hvordan det å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser, i kombinasjon med positive mestringserfaringer, vil kunne bidra til å øke deltakernes tillitt til generelle mestringsressurser. I lys av belief-begrepet kan en dermed argumentere for at intervensjonen, ved å bidra til å øke deltakernes tillit til deres generelle mestringsressurser, vil kunne ha en stressreducerende effekt ved å bedre deltakernes oppfattede balanseforhold mellom ytre krav og tilgjengelige ressurser. Dette vil også øke deltakernes oppfattede mulighet for mestring, og dermed øke deres følelse av kontroll over den stressfremkallende situasjonen. Dette har stor betydning for hvilke fremgangsmåter individet benytter for å mestre psykisk stress (Lazarus, 2006).

Bruk av aktive mestringsstrategier

Tidligere ble det nevnt hvordan individet i sekundærvurderingen, evaluerer hvilke strategier som vil kunne være mest hensiktsmessige for å mestre den stressfremkallende situasjonen og redusere følelsen av stress. Ifølge Lazarus vil slike mestringsstrategier i hovedsak kunne kategoriseres basert på to hovedfunksjoner. På den ene siden har problemfokuserte mestringsstrategier som funksjon å fjerne kilden til stresset ved at brukeren enten håndterer eller tilpasser seg den stressfremkallende situasjonen (ibid., s. 145). I en skolefaglig kontekst vil slike strategier kunne komme til uttrykk gjennom planlegging av videre fremgangsmåter eller oppsøking av instrumentell støtte fra lærere og medelever (Carver et al., 1989).

Den underkategorien av fremgangsmåter innad problemfokuserte mestring som vektlegges i denne studien er aktive mestringsstrategier, hvor brukeren gjør aktive anstrengelser for å mestre den stressfremkallende situasjonen (ibid.). På den andre siden har emosjonsfokuserte mestringsstrategier som funksjon å regulere de negative følelsene som oppstår som et resultat av den stressende situasjonen, uten at dette har en innvirkning på å redusere kilden til stresset (Lazarus, 2006, s. 145). I en skolesammenheng kan slike strategier komme til uttrykk i form av unngåelsesatferd og oppsøking av emosjonell støtte fra bekjente. Til tross for at Lazarus understreker at hva som kan omtales som effektive mestringsstrategier alltid vil avhenge av konteksten strategien blir brukt i, indikerer gjennomgående forskning at problemfokuserte strategier i større grad er positivt forbundet med forekomst av velvære og psykisk helse, faglig tilpasning og reduksjon av psykisk stress (Ebata & Moos, 1991; Mayordomo-Rodríguez et al., 2015; Murberg & Bru, 2005; Thuen & Bru, 2004; Tolor & Fehon, 1987). De positive virkningene forbundet med

problemfokuserert mestring ser også ut til å ha etablert seg i anvendt forskning, og det finnes en tendens for at intervensjonsstudier med formål om å redusere deltakernes stressnivå også har siktet å øke deltakernes bruk av problemfokuserede- framfor emosjonsfokuserede mestringsstrategier (Ghane et al., 2016; Harris & Franklin, 2003; Pourmohamadreza-Tajrishi et al., 2015). Med bakgrunn i dette vil en kunne argumentere for at det finnes bred enighet om at problemfokuserede strategier er den form for stressmestring en ønsker å se en utbredelse av blant skoleelever. Når dette er sagt skal det også understrekes at bruk av problemfokuserede strategier, som f. eks aktive mestringsstrategier, alene ikke sikrer reduksjon av stress. Strategiernes effektivitet vil også være betinget av den innsatsen som blir lagt i deres gjennomførelsen i tillegg til individets ressurser og muligheter til å løse det stressfremkallende problemet (Aldwin & Revenson, 1987, s. 344-345).

En forutsetning for at individet skal kunne tolke problemfokuserede mestringsstrategier som hensiktsmessige vil derfor være betinget av den følelsen av kontroll som oppstår når individet, i sekundærvurderingen, tolker tilgjengelige ressurser som tilstrekkelige i møte med situasjonens ytre krav (Lazarus, 2006). Dette kan forstås i at når individet vurderer å ha tilstrekkelig med ressurser, og dermed gode muligheter til å mestre den mulige trusselen, vil problemfokuserede strategier oppleves som mest hensiktsmessige da følelsen av kontroll skaper en antakelse om å ha anledningen til å kunne håndtere kilden til problemet (ibid., s. 152). I tilfeller hvor individet føler lite kontroll og vurderer de ytre kravene som overveldende sett opp mot de oppfattede ressursene en har til å takle dem, vil emosjonsfokuserede strategier vurderes som mest hensiktsmessige. Med bakgrunn i hvordan det tidligere i kapittelet blir etablert at å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser vil kunne ha en positiv effekt på deltakernes følelse av kontroll over den stressfremkallende situasjonen, vil en kunne forvente at en slik bevisstgjøring også vil kunne bidra til økt bruk av problemfokuserede aktive mestringsstrategier blant intervensjons deltakere.

Psykisk helse

I faglitteraturen finnes det en klar forståelse om relasjonen mellom psykisk stress, negative emosjoner og psykiske helseplager som angst og depresjon (Berg, 2005; Bru, et al., 2016; Lazarus, 2006; Murberg & Bru, 2005). Dette kan også forklares ved hjelp av Lazarus stressmestringsteori som forklarer hvordan psykisk stress og emosjoner i

stor grad er knyttet til hverandre (Lazarus, 2006). Dette kan sees i at emosjoner utgjør en respons på psykisk stress, hvor individets vurdering av kontroll til å mestre den stressfremkallende situasjonen legger til grunn for enten positive emosjoner som glede, eller negative emosjoner som sinne, redsel eller sjalusi (Lazarus, 2006, s. 72). Koblingen mellom hvordan psykisk stress påvirker menneskets følelsesliv belyser også koblingen mellom stress og utviklingen av psykiske helseplager. Negative emosjonelle opplevelser som angst dannes når individet opplever at mangelen på kontroll over stresset blir så stor at emosjonsfokuserte strategier blir vurdert som det eneste alternative for å regulere de negative emosjonene. På sikt vil denne manglende evnen til å regulere kilden til stresset opprettholde de negative emosjonene og opplevelsene knyttet til situasjonen, som videre bidrar til utviklingen av psykiske helseplager som angst og depresjon (Bru, et al., 2016, s. 19; Midthassel et al., 2011). Med utgangspunkt i dette vil en igjen kunne argumentere for hvordan det å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser, ved å øke deltakernes følelse av kontroll over situasjonen, vil kunne bidra til å redusere forekomst av negative emosjonelle opplevelser og dermed også forekomst av psykiske plager hos deltakerne.

Gjentatte stresssituasjoner som vekker negative emosjoner og oppleves som ukontrollerbare av individet vil dessuten også bidra til å svekke individets tro på egne ressurser til å kunne håndtere fremtidige belastende situasjoner (ibid.). Slik vil høy forekomst av ukontrollerbar stress også kunne fungere svekkende på individets psykiske velvære (Keyes et al., 2002; Mayordomo-Rodríguez, et al., 2015; Ryff, 1989). Ved å bidra til positive emosjoner som følge av økt kontroll, vil det å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser derimot kunne bidra til å styrke deltakernes tro om å kunne håndtere fremtidige belastende situasjoner, og slik også bidra til å styrke deres psykiske velvære.

2.3. Betydningen av bevisstgjøring av utviklingsmuligheter

En annen sentral del av arbeidet i å styrke deltakernes selvvinnsikt har vært å optimalisere deres skolefaglige fungering gjennom en bevisstgjøring av utviklingsmuligheter. Med siktemål om å optimalisere deltakernes læring og skolefaglige resultater, kan en mulig resultat av å bevisstgjøre deltakerne om deres

utviklingsmuligheter være en økning i deres muligheter for å oppleve mestringserfaringer.

Det er særlig tre avsnitt i deltakernes personlige profilrapporter som har fungert som virkemidler i formidlingen av deltakernes muligheter for utvikling. Disse går under navnene; *til ettertanke*, *læringsstil* og *arbeidsstil*. Formålet med tilbakemeldingene i *til ettertanke* er å bevisstgjøre deltakerne om de begrensingene som kan oppstå i sammenheng med deres ressurser slik at de får muligheten til å minimalisere deres forekomst. Eksempelvis får deltakere som blir identifisert under typologien *ESTJ-ekstrovert tenkning med sansning* blant annet tilbakemeldinger om at de ofte vil kunne reagere med utålmodighet overfor rot og ineffektivitet hos andre. Med formål om å få deltakerne til å kunne prestere på best mulig måte ut ifra dere preferanser, blir deltakerne i avsnittene *læring- og arbeidsstil* forsøkt bevisstgjort om forhold som vil kunne optimalisere deres læringsmuligheter ut ifra deres prefererte læring- og arbeidsstil. Eksempelvis har deltakere identifisert under typologien ESTJ fått tilbakemeldinger om at læringsstrategier som innebærer blant annet «prøve og feile metoden», interaksjon og kommunikasjon med andre mennesker, og å bearbeide fagstoffet på en strukturert og forutsigbar måte vil kunne optimalisere deres muligheter for læring. De får også tilbakemeldinger om at de vil kunne ta nytte av praktiske og strukturerte arbeidsmåter der de får brukt deres tidligere erfaringer og som tillater dem å bruke deres analytiske evner, gjerne i form av gruppediskusjon.

I arbeidet med disse tilbakemeldingene har det blitt satt av tid til individuell gjennomgang av rapportene, skriv av refleksjonsnotat om hvordan de vil kunne bruke disse til å optimalisere egen læring og faglige prestasjoner, gruppediskusjoner og tilbud om individuelle veiledninger med intervensjonens instruktør. Disse virkemidlene gir grunnlag for å tro at intervensjonen har kunnet hatt en bevisstgjørende effekt på deltakerne om deres utviklingsmuligheter, og slik lagt bedre til rette for læring og faglige prestasjoner hos deltakerne. Hvordan dette vil kunne ha en innvirkning på deltakernes skolerelaterte motivasjon og stress, stressmestring og psykisk helse vil bli argumentert for i de følgende avsnittene.

2.3.1. Positive mestringserfaringer og motivasjon

Tidligere i kapittelet har det blitt klargjort hvordan WEFVT foreslår at motivasjon er resultatet av et samspill mellom a) individets forventninger om suksess og b) oppgavens verdi for individet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 177). Det blir også klargjort hvordan individets forventninger om suksess blir bestemt av balanseforholdet mellom individets oppfattelse av egne evner og oppgavens vanskelighetsgrad (Eccles, et al., 1983, s. 82). Videre blir disse to faktorene påvirket av underliggende sosio-psykologiske faktorer som individets oppfatning av viktige personers forventninger til dem, men aller viktigst deres oppfatning av tidligere erfaringer med relaterte oppgaver (Eccles, et al., 1983, s. 81-87; Eccles & Wigfield, 2002). Ved å bidra til å bedre forholdene for læring og skolefaglige prestasjoner for deltakerne, er det mulig å argumentere for at det å bevisstgjøre deltakerne om deres utviklingsmuligheter vil kunne bidra til å øke deltakernes mulighet for å oppleve mestringserfaringer. Hvorvidt disse mestringserfaringene videre vil kunne bedre deltakernes oppfatning av balanseforholdet mellom egne evner og oppgavens vanskelighetsgrad, vil avhenge av om de blir oppfattet som positive.

Hvorvidt mestringserfaringer oppleves som positive eller negative vil være avhengig av en individuell tolkningsprosess som bygger på hvordan individet årsaksforklarer hvorfor hendelsen utspilte seg slik den gjorde (*causal attributions*), og hvorvidt dette var noe individet selv kunne ha kontrollert (*locus control*) (Eccles, et al., 1983, s. 86-88). Det er tydelig at WEFVT sin forklaringsmodell henter inspirasjon fra Weiner (1974), da elementene i denne tolkningsprosessen utgjør to av de tre sentrale dimensjonene i Weiners attribusjonsteori; internalitet og kontrollerbarhet. Internalitet refererer til hvorvidt individet forklarer resultatet av hendelsen til internale (forårsaket av noe ved individet, f. eks evner, kunnskap, arbeidsmåter, innsats, og valg av læringsstrategi) eller eksterne årsaksforklaringer (forårsaket av noe utenfor individet, f. eks oppgavens vanskelighetsgrad, forstyrrelser og flaks) (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 76-77). Kontrollerbarhet refererer som tidligere beskrevet til hvorvidt årsaksforklaringen blir oppfattet av individet som kontrollerbart.

I lys av disse to dimensjonene ved tolkningsprosessen, formes positive mestringserfaringer på sin side av at hendelsen blir gitt internale og kontrollerbare årsaksforklaringer, mens negative mestringserfaringer etableres ved at hendelsen blir

gitt enten internale eller eksterne ikke-kontrollerbare årsaksforklaringer (ibid., s. 78-79). Dette kan forstås i at om en elev årsaksforklaring sine gode prestasjoner ved en vurderingssituasjon til eksterne ikke-kontrollerbare årsaksforklaringer som flaks eller prøvens manglende vanskelighetsgrad, vil ikke dette oppleves som en positiv mestringserfaring da det ikke bidrar til å styrke elevens oppfattelse av egne evner. Om eleven derimot forklarer egen suksess til internale og kontrollerbare årsaker som egen innsats og bruk av effektive arbeidsmetoder, vil dette bidra til å styrke oppfattelsen eleven har til sine egne evner og mulighet til å lykkes med relaterte oppgaver, og slik oppleves som en positiv mestringserfaring (ibid.). Det er derfor tenkelig at intervensjonen, ved å ha innehold virkemidler som har forsøkt å gjøre deltakerne bevisste på hvordan de vil kunne bruke deres utviklingsmuligheter til å optimalisere egen læring og faglige prestasjoner, vil kunne stimulere elevene til å tillegge mestringserfaringer til interne og kontrollerbare årsaksforklaringer. Ved å bidra til å øke deres mulighet til å oppleve positive mestringserfaringer, er det mulig å argumentere for at det å bevisstgjøre deltakerne om deres utviklingsmuligheter videre vil kunne bedre balanseforholdet mellom deltakernes oppfattelse av egne evner og skolearbeidets vanskelighetsgrad, og slik bedre deltakernes mestringserfaringer og skolerelaterte motivasjon.

2.3.2. Mulige effekt på stress, stressmestring og psykisk helse

Mulig effekt på opplevd skolerelatert stress

Tidligere i kapitlet ble det klargjort hvordan det i Lazarus sin stressmestringsteori blir belyst at individets tro på egne ressurser og mestringserfaringer, også kalt for «beliefs», spiller en vesentlig rolle i individets subjektive tolkning av balanseforholdet mellom deres tilgjengelige ressurser og situasjonens ytre krav (Lazarus, 2006). Hvordan det å bevisstgjøre deltakerne om deres utviklingsmuligheter vil kunne redusere deres opplevde stress vil derfor, i likhet med hvordan det vil kunne øke deres motivasjon, forstås med utgangspunkt i hvordan det vil kunne øke deres forventninger om å kunne mestre krevende situasjoner ved å øke deres mulighet til å oppleve positive mestringserfaringer. Det er også tenkelig at å bevisstgjøre deltakernes om deres utviklingsmuligheter vil kunne bidra til å redusere deltakernes skolerelaterte stress ved å gjøre dem oppmerksomme på de begrensningene som kan oppstå i sammenheng med deres ressurser. Dette kan sees i at bevissthet over egne

begrensinger og ressurser vil kunne bidra til at deltakerne i større grad retter deres oppmerksomhet mot situasjoner hvor de får utnyttet deres ressurser til fordel for situasjoner som vil kunne lede til uhensiktsmessige nederlagsopplevelser og stress (Wormnes & Manger, 2005).

Mulig effekt på psykisk og emosjonell velvære

Tidligere i kapitlet har det blitt argumentert for hvordan det å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser ville kunne ha en positiv effekt på deres psykiske velvære. Ved å bidra til å øke deltakernes mestringsforventninger, og slik deres oppfattelse av fungering overfor utfordrende livssituasjoner, vil en kunne argumentere for at det å bevisstgjøre deltakerne om deres utviklingsmuligheter har potensiale til å kunne styrke effekten på deltakernes psykiske velvære (Keyes, 2013, s. 6). Videre peker tidligere forskningsfunn i retning om at det finnes en positiv korrelasjon mellom elevenes akademiske prestasjoner, deres akademiske selvoppfatning og generelle selvfølelse (Aryana, 2010; Ghazvini, 2011; Lane et al., 2004). Til tross for at dette er et diskutert spørsmål i forskningsfeltet, har flere studier kommet frem til resultater som indikerer at årsaksretninger i denne sammenhengen er preget av at elevenes skoleprestasjoner har en innvirkning på deres selvfølelse (Ciarrochi et al., 2007; Ross & Broh, 2000; Schmidt & Padilla, 2003). Med bakgrunn i disse funnene er det derfor rimelig å anta at ved å øke deltakernes mulighet for å oppleve positive mestringserfaringer i skolen, vil det å bevisstgjøre deltakerne om deres utviklingsmuligheter også kunne ha en fremmende effekt på deres selvfølelse. I faglitteraturen blir ens selvfølelse ofte fremstilt som de holdningene en har til seg selv, enten de er positive eller negative (Rosenberg, 1965, s. 30; Rosenberg et al., 1995, s. 141). Betydningen av å styrke elevenes selvfølelse kan understøttes i lys av forskning som viser hvordan opplevelsen av selvfølelse utgjør en predikator for psykiske helseplager som angst og depresjon (Sowislo & Orth, 2013). Opplevelsen av selvfølelse er også funnet å være en av de sterkeste predikatorene på lykke og livstilfredshet hos studenter, faktorer som er essensielle for individets emosjonelle velvære (Diener & Diener, 1995; Keyes, 2013, s. 7). Gitt at intervensjonen lykkes med å optimalisere for læring og skolefaglige resultater ved å bevisstgjøre dem om deres utviklingsmuligheter, vil disse studiene kunne brukes i en argumentasjon om at intervensjonen vil kunne ha en positiv innvirkning på deltakernes emosjonelle velvære.

Mulig effekt på deltakernes attribusjonsstil

Forskning har vist at måten mennesker årsaksforklarer hendelser, kan over tid utvikle seg til varige tendenser i form av attribusjonsstiler (se forrige underkapittel for presentasjon av Weiners attribusjonsteori) (Joiner & Wagner, 1995). Dette leder oss til å drøfte hvordan intervensjonen, ved å bidra til utviklingen av en ønskelig attribusjonsstil, også vil kunne ha en positiv effekt på deltakernes psykiske helse og bruk av aktive mestringsstrategier.

I forskningslitteraturen blir Seligman og kolleger sin inndeling mellom en optimistisk og pessimistisk attribusjonsstil ofte benyttet (Seligman et al., 1979). På den ene siden kjennetegnes optimistiske mennesker, drevet av positive framtidsutsikter, av å ha en tendens for å årsaksforklare positive så vel som negative erfaringer til foranderlige (ustabile), interne kontrollerbare årsaker, som f. eks deres valg av arbeidsmetoder og innsats (Wentzel & Wigfield, 2009). Disse positive framtidsutsiktene er nært knyttet til en følelse av kontroll, som igjen fungerer støttende for å vurdere problemfokusede aktive mestringsstrategier som hensiktsmessige for å redusere følelsen av stress (Lazarus, 2006; Nes & Segerstrom, 2006). I sammenheng med psykisk helse finnes det gjennomgående forskning som viser til hvordan en optimistisk attribusjonsstil har en indirekte innflytelse på lavere forekomst av depressive symptomer og økt livskvalitet (Chang, 1998; Conversano et al., 2010; Scheier & Carver, 1992, 1993; Sweeney et al., 1986). Dette vil kunne forstås i lys av Lazarus sin kognitive rasjonelle teori, som forklarer hvordan positive og negative emosjoner dannes i samsvar med individets oppfattelse av å kunne mestre stressfremkallende situasjoner (Lazarus, 2006). Eksempelvis vil en optimistisk person kunne tilskrive negative erfaringer til manglende innsats eller valg av feil fremgangsmåte, altså årsaker som kan endres på i senere anledning. Slike attribusjoner gir derfor håp om at det vil kunne gå bedre ved neste anledning, og slik fungerer helsefremmende. I en motsetning til dette kjennetegnes mennesker med en pessimistisk attribusjonsstil av å være drevet av negative framtidsutsikter (Seligman, et al., 1979). Mennesker som har eller er på vei til å utvikle en slik attribusjonsstil har heller en tendens for å tilskrive positive så vel som negative erfaringer til uforanderlige (stabile), internale egenskaper som ligger utenfor deres kontroll (ibid.). På grunn av sitt trekk av stabilitet vil en pessimistisk attribusjonsstil derfor plassere individet i en håpløs situasjon kjennetegnet av manglende kontroll for å endre stressfremkallende situasjoner, og hvor individet vil kunne føle at å ty til

emosjonsbaserte mestringsstrategier som det eneste alternativet. I en skolehverdag kommer en slik at attribusjonsstil særlig til syne hos elever som gir opp skolearbeidet før de engang har blitt presentert for utfordringen. Dette er et fenomen som i faglitteraturen blir omtalt som «selvlært hjelpeløshet», og er særlig forbundet med utviklingen av negative emosjoner som leder til og opprettholder depressive symptomer og reduserer individets selvfølelse og psykiske helse (Seligman, 1972; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Skaalvik, 1989; Wentzel & Wigfield, 2009).

Når det kommer til utviklingen av attribusjonsstiler argumenterer Abramson et al. (1978) for at individets møte med gjentatte ukontrollerbare erfaringer vil bidra til kultivering av en pessimistisk attribusjonsstil, mens gjentatte kontrollerbare erfaringer vil bidra til utviklingen av en optimistisk attribusjonsstil. En kan observere en tydelig parallell mellom denne argumentasjonen og Lazarus sin teori om hvordan individets tanke og atferdsmønster (forventninger om mestring) genereres i relasjon med tidligere mestringserfaringer (Lazarus, 2006). Gitt at det å bevisstgjøre deltakerne om deres utviklingsmuligheter bidrar til at elevene opplever positive mestringserfaringer, vil en vektlegging av bruken av persontilpassede arbeidsmåter og læringsstrategier kunne bidra til at elevene også årsaksforklarer disse erfaringene til interne forhold som ligger innenfor deres kontroll. Med bakgrunn i Abramson sin argumentasjon, vil dette i sin tur kunne bidra til at deltakerne i intervensjonen utvikler en optimistisk attribusjonsstil som videre vil kunne både bidra til å redusere forekomst av symptomer på psykiske helseplager forbundet med negative emosjoner samt stimulere til bruk av problemfokuserede aktive mestringsstrategier hos deltakerne (Abramson et al., 1978).

2.4. Betydningen av bevisstgjøring av passende utdanning- og yrkesveier

Det tredje sentrale elementet i arbeidet med å styrke deltakernes selvinnsikt har vært å bevisstgjøre deltakerne om passende utdanning- og yrkesretninger. Med siktemål om å gjøre skolearbeidet meningsfullt, kan en slik bevisstgjøring kunne gjøre deltakerne mer robuste i møte med skolehverdagens mange belastende situasjoner. I arbeidet med dette elementet har intervensjonen tatt utgangspunkt i avsnittet som går under navnet «*trivsel og suksess*» i deltakernes personlige profilrapporter. Ved å

bygge på typologiens ressurser og begrensinger, består dette avsnittet av en redegjørelse om hvordan disse vil kunne komme til gode i konkrete yrker. Eksempelvis får deltakerne som ble identifisert under typologien ESTJ blant annet tilbakemelding om at deres ressurser ligger i blant annet deres beslutsomhet, analytiske ferdigheter og evnen til å organisere mennesker og oppgaver, og at disse ressursene gjør dem godt egnede til arbeid innen økonomi, kirurgi, jus, konstruksjon og manuelt arbeid for å nevne noen. I arbeidet med disse tilbakemeldingene har deltakerne deltatt i gruppediskusjoner med medelever som ble identifisert med samsvarende typologier om mulige yrkesveier. Deltakerne har også ved to separate anledninger blitt tilbudt en valgfri veiledningstime med intervensjonens instruktør og en obligatorisk karriereveiledningstime sammen med skolens karriererådgiver.

2.4.1. Økt verdsettelse av skolearbeid og motivasjon

I tidligere underkapitler har argumentasjonen for intervensjonens evne til fremme deltakernes skolerelaterte motivasjon i stor grad bygget på dens anlegg til å øke deres mestringsforventninger. Ifølge WEFVT oppstår ikke motivasjon som følge av mestringsforventninger alene, men i et samspill med aktivitetens verdi for individet (Eccles, et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002). Woolfolk (2010, s. 280) skriver: «Motivasjon er et produkt av disse to kreftene, for hvis en av faktorene er lik null, fins det ingen motivasjon for arbeidet mot målet». Til tross for at WEFVT beskriver forventning- og verdiaspektet som to atskillige dimensjoner ved motivasjon, gjør den også rede for hvordan disse ofte er i et gjensidig og et moderat korrelert forhold til hverandre (Eccles & Wigfield, 1995). I praksis vil dette kunne forstås ved at mennesket ofte verdsetter aktiviteter som en mestrer og har høyere forventninger til å lykkes med da disse bringer positive følelser hos oss. På lignende måte vil aktiviteter vi verdsetter øke vår engasjement for tilegnelse av relevant kompetanse, som videre vil kunne bidra å styrke våre mestringsforventninger (Eccles & Harold, 1991; Eccles & Wigfield, 1995). Med utgangspunkt i verdi-aspektet i WEFVT vil det å fremme deltakernes verdsettelse av skolearbeid derfor ikke bare ha en verdi i seg selv ved å være motivasjonsfremmende, men også ved å kunne fungere styrkende på deres mestringsforventninger.

I likhet med individets mestringsforventninger, vil den verdien individet tilegner bestemte aktiviteter bli påvirket av flere faktorer. I WEFVT skiller det mellom tre

hovedtyper av verdier som oppgaver kan tilegnes: *indre verdi* (intrinsic value), *personlige verdi* (attainment value), *nytteverdi* (utility value) (Eccles & Wigfield, 2002, s. 119-120). Indre verdi knyttes til den gleden som en bestemt aktivitet kan gi og relateres til hvorvidt en oppgave vekker interesse eller positive følelser hos individet (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wentzel & Wigfield, 2009). På en motsatt ende definerer Eccles et al. (1983, s.89) oppgavens personlige verdi som den verdien som blir viet en oppgaven basert på oppgavens viktighet for individet. Aktivitetens grad av personlig verdi for individet er direkte knyttet til deres identitet og selvoppfatning, og blir derfor vurdert ut ifra hvorvidt aktiviteten fungerer bekreftende på individets bildet av seg selv (ibid.). Mens den indre og personlige verdien i en oppgave kan forstås ut ifra individets umiddelbare mål, knyttes oppgavens nytteverdi til den verdien oppgaven har for individets langsiktige mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wentzel & Wigfield, 2009). For elever som fullfører videregående opplæring kan eksempelvis verdien som de tilegner bestemte valgfag være direkte knyttet til de studiene de har tenkt å søke seg opp til i fremtiden, noe som appellerer til fagets nytteverdi.

Forskning tyder på at det eksisterer tydelige aldersrelaterte forskjeller når det kommer til elevenes verdsettelse av skolearbeid. Mens yngre elever har en tendens til å verdsette skolearbeid som i større grad vekker glede og interesse hos dem (indre verdi), ser man en tendens for at skolearbeidets nytteverdi får en økende rolle på elevenes motivasjon sammenlignet med de to andre verditypene jo eldre elevene blir (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 60; Wentzel & Wigfield, 2009, s. 63). Med bakgrunn i denne tendensen har flere intervensjonsstudier som har hatt fokus på å bevisstgjøre deltakerne om skolearbeidets betydning for deres liv, lyktes med å bidra til å øke skolearbeidets nytteverdi for elevene og deres skolerelaterte motivasjon (Hulleman et al., 2010; Hulleman & Harackiewicz, 2009). Ved å bevisstgjøre deltakerne om passende utdanning og yrkesretninger gjennom virkemidler som karriereveiledning, er det mulig å argumentere for at den JTI-baserte intervensjonen vil kunne ha en lignende meningsgivende effekt på deltakerne. Denne argumentasjonen styrkes av tidligere forskningsfunn som har vist hvordan karriereveiledninger som virkemiddel, ved å bevisstgjøre elevene om sammenhengen mellom skolearbeid og deres fremtidige karrieremuligheter, har potensiale til å fungere motivasjonsfremmende ved å styrke skolearbeidets nytteverdi for elevene (Perry et al., 2010).

Ved å gjøre skolearbeidet mer meningsgivende for deres langsiktige mål, kan en i lys av WEFVT argumentere for at intervensjonen vil kunne bidra til å fremme deltakernes verdsettelse av skolearbeid og faglige prestasjoner, og dermed også deres skolerelaterte motivasjon. Tar en i betraktning tidligere argumentasjon om hvordan intervensjonen vil kunne bidra til å øke deltakernes muligheter for å oppleve positive mestringserfaringer, er det tenkelig at de positive følelsene som følger slike erfaringer også vil kunne styrke skolearbeidets indre verdi for elevene.

2.4.2. Mulige effekt på stress og psykisk helse

Mulig effekt på opplevd skolerelatert stress

Tidligere i kapitlet har det blitt gjort rede for hvordan psykisk stress utgjør en følelsesmessig respons som genereres når individet vurderer ytre krav som truende på forhold som individet verdsetter (Lazarus, 2006, s. 98). I lys av Lazarus stressmestringsteori vil en dermed kunne forstå at jo mer elevene verdsetter skolearbeid og faglige resultater, jo mer sårbare vil de være for at krevende situasjoner som truer dette vil kunne oppleves som stressende. Ved å kunne bidra til å fremme deltakernes verdsettelse av skolearbeid og faglige prestasjoner, kan det å bevisstgjøre deltakerne om passende utdanning- og yrkesretninger dermed sees på som et tveegget sverd som vil kunne fungere både motivasjons- og stressfremmende.

Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng

Hvordan det å øke deltakernes verdsettelse av skolearbeid vil kunne fungere psykisk helsefremmende vil kunne sees i lys av Antonovskys teori om «opplevelse av sammenheng» (Antonovsky, 1979). Med denne teorien ønsket Antonovsky å presentere en teoretisk forklaring på hvorfor enkelte mennesker, til tross for å bli utsatt for svært belastende situasjoner, likevel er preget av en bedre psykisk helsetilstand og motstandsdyktighet overfor psykiske plager enn andre.

Ved utviklingen av sin teori observerte han hvordan disse menneskene i møte med livets belastninger viste høyere grad av mestringstro og forståelse for situasjonene og den betydningen de hadde for dem, en psykologisk tilstand som i hans teori blir beskrevet som en *opplevelse av sammenheng* (ibid.). Denne tilstanden ble senere tyngdepunktet i hans teori, hvor han forklarer at en slik opplevelse av sammenheng utgjør en vesentlig faktor for at individet skal kunne opprettholde positive holdninger

i møte med livets uforutsigbare og stressende situasjoner (Antonovsky & Lev, 2000). Ved å fungere som en beskyttelsesfaktor på individets psykiske helse, mente Antonovsky at en opplevelse av sammenheng hos mennesket dermed kunne fungere helsefremmende ved å stimulere til positive holdninger som reduserte de negative innvirkningene som livets belastninger har på dem. Dette ville igjen gjøre individet mindre sårbar for å utvikle psykiske helseplager (ibid.). Denne teorien har i ettertid blitt støttet av studier som konkluderer at en sterk opplevelse av sammenheng er assosiert med en redusert risiko for utviklingen av psykiske plager, mens en svak opplevelse av sammenheng er assosiert med et høyere forekomst av psykiske plager (Kouvonen et al., 2010; Ristkari et al., 2006)

I følge Antonovsky bygger en slik opplevelse av sammenheng på at individet i mindre eller større grad opplever de belastende situasjonene som *begripelige, håndterbare, og meningsfulle* (Antonovsky & Lev, 2000, s. 19-32). At individet opplever situasjonene som begripelige handler om at de er i stand til å forstå disse som logiske i deres egen livssituasjon, samt årsaksforklare deres utfall til påvirkelige faktorer. At situasjonene oppleves som begripelige er igjen svært viktig for å kunne oppleve disse som håndterbare, det vil si at individet opplever å ha tilstrekkelig med ressurser til å kunne håndtere situasjonens ytre krav (ibid.). Sett i lys av de tidligere teoriene som har blitt brukt til å klargjøre intervensjonens mulige effekt på deltakerne, vil en kunne se hvordan begripelighetsbegrepet overlapper med elementer i Weiners attribusjonsteori, og hvordan håndteringsbegrepet overlapper med belief-begrepet i Lazarus stressmestringsteori (Lazarus, 2006; Weiner, 1974). At en derfor har valgt å trekke inn Antonovskys teori vil kunne forstås i hvordan denne supplerer disse teoriene ved å også vektlegge den betydningen situasjonenes meningsfullhet har for opplevelsen av sammenheng. I følge Antonovsky er det avgjørende at individet opplever de stressende situasjonene som meningsfulle for deres liv, da dette utgjør en betingelse for at individet skal finne det hensiktsmessig å investere tid og energi i møte med deres krav (Antonovsky & Lev, 2010).

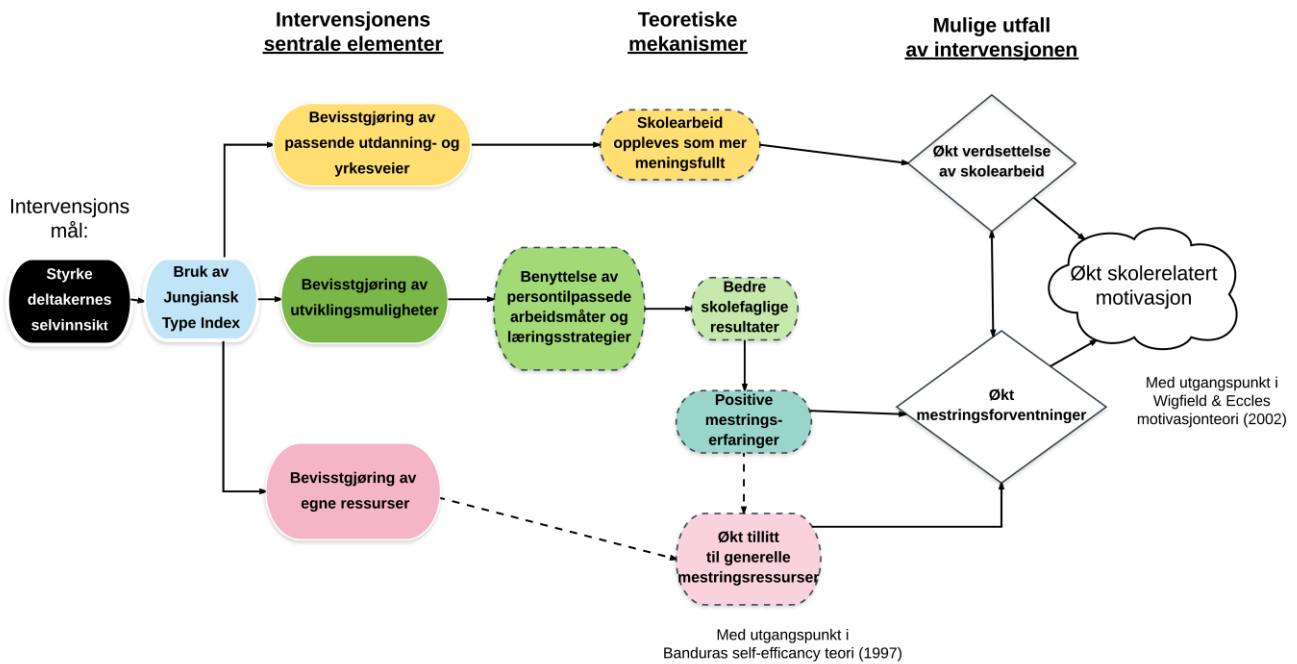
Dette gir grunnlag for å kunne argumentere at ved å bidra til å gjøre skolearbeid og faglige prestasjoner mer meningsfullt for elevene, vil det å bevisstgjøre elevene om passende utdanning- og yrkesretninger kunne bidra til at elevene også opplever en sammenheng i deres skolehverdag. I lys av Antonovskys teori vil dette igjen kunne føre til at elevene møter skolens stressfremkallende situasjoner med en holdning som gjør dem bedre egnet til å takle disse. Dette vil i sin tur kunne fungere psykisk

helsefremmende ved å gjøre elevene mindre sårbare for å utvikle psykiske helseplager som resultat av skolerelatert stress.

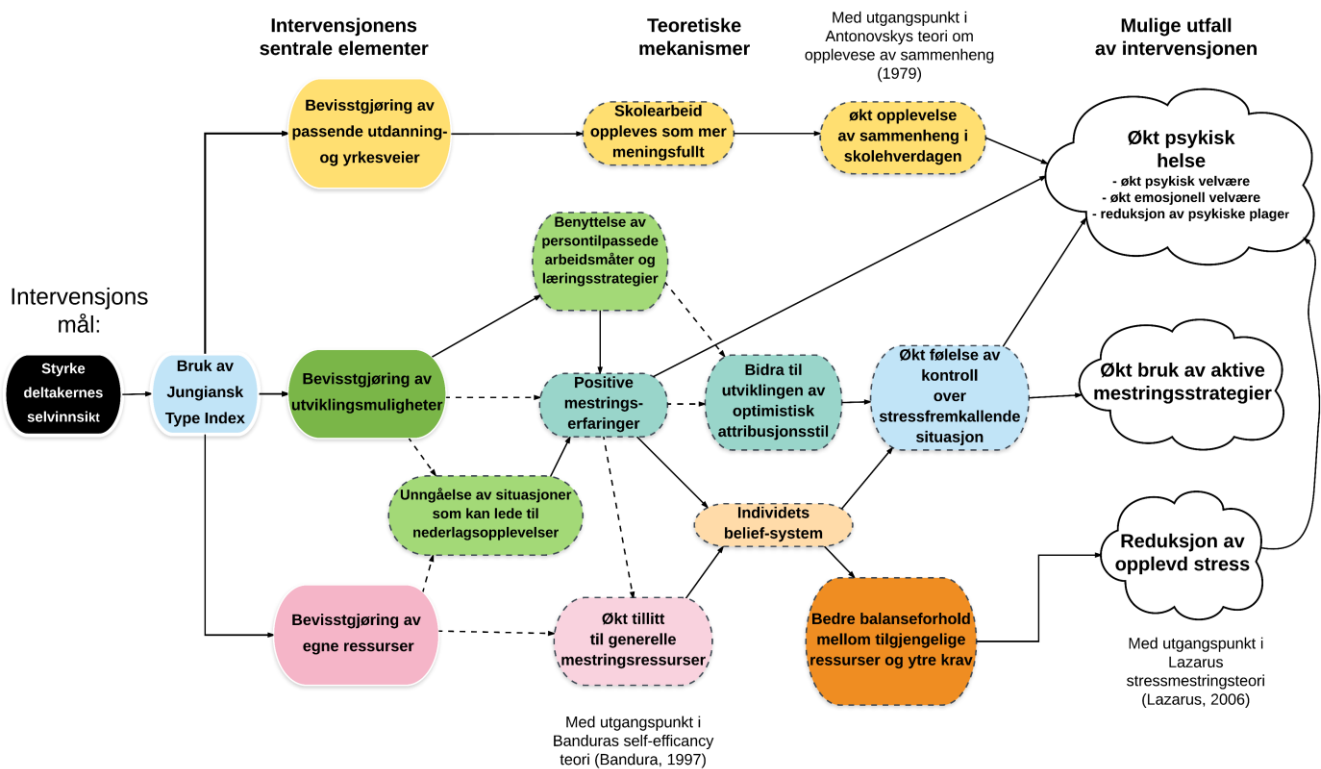
2.5. Oppsummering av mulige teoretiske mekanismer

Med mål om å styrke deltakernes selvinnsikt har den JTI-forankrede intervensjonen benyttet profilrapporter basert på elevenes typologier i arbeidet med tre sentrale elementer; å bevisstgjøre deltakerne om deres egne ressurser, utviklingsmuligheter og passende utdanning- og yrkesretninger. Dette kapittelet har hatt som formål å presentere en sammenhengende argumentasjon om hvordan disse elementene vil kunne ha en positiv effekt på deltakernes skolerelaterte motivasjon og stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykiske helse. Sentralt i denne argumentasjonen har vært hvordan intervensjonen, ved å bidra til å endre deltakernes oppfattelse om egne muligheter til å mestre utfordrende situasjoner, har egenskaper som vil kunne fungere fremmende på deres motivasjon, opplevelse og håndtering av stress og psykiske helse. Som en oppsummering av denne argumentasjonen, har det blitt utarbeidet to teoretisk modeller som illustrerer de mulige teoretiske mekanismene ved den JTI-baserte intervensjonen (Figur 1 og 2). Disse teoretiske mekanismene blir illustrert med stiplede bokser i illustrasjonene. De stiplede pilene mellom boksene, som f. eks mellom bevisstgjøring av egne ressurser og økt tillitt til generelle mestringsressurser, illustrerer at mekanismen er avhengig av en annen mekanisme, i dette tilfelle at elevene også opplever positive mestringserfaringer.

Videre tas det forbehold om at intervensjonens sentrale elementer vil antageligvis ha varierende grad av innvirkning på deltakerne. Det er derfor viktig å understreke at de teoretiske mekanismene, og deres mulige innvirkninger, som foreslås i modellene kun utgjør hypotetiske utfall som vil kunne finne sted dersom siktemålet med de sentrale elementene i intervensjonen blir innfridd. Mekanismene bør derfor ikke tolkes som faste virkninger av intervensjonen, men heller mulige utfall som det er mulig å argumentere for basert på etablert teori. Da studien ikke sikter å vurdere mekanismene i intervensjonen, blir disse heller ikke undersøkt empirisk. En vil derfor ikke kunne fastslå om de mulige utfallene av intervensjonen har vært et resultat av de teoretiske mekanismene som foreslås i denne studien.



Figur 1: Intervensjonens teoretiske mekanismer og innvirkning på deltakernes skolerelaterte motivasjon.



Figur 2: Intervensjonens teoretiske mekanismer og innvirkning på deltakernes opplevelse av stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykisk helse.

3.0 Metode

De viktigste kjennetegnene ved empirisk forskning er grundighet, systematikk og åpenhet (Johannessen et al., 2010). Dette er sentrale prinsipper som forskeren følger i arbeidet med å legitimere de konklusjonene som trekkes om det studerte fenomenet. I tråd med dette er formålet med dette kapittelet å sikre studiens legitimitet ved å tilby leseren en detaljert og systematisk oversikt over de fremgangsmåtene som har blitt brukt for å svare studiens forskningsspørsmål. Den JTI-baserte intervensjonen har vært en sentral del av denne studien, og en presentasjon av denne er derfor vesentlig. Kapittelet innleder derfor med en introduksjon av verktøyet intervensjonen er forankret i, en presentasjon av intervensjonens instruktør og hennes tidligere erfaringer med verktøyet samt gjennomførelsen av intervensjonen. Videre følger en presentasjon av de valgene som har blitt gjort i forbindelse med forskningsdesign, utvalg, utarbeidelse av måleinstrument, statistiske analyser samt etiske forhold knyttet til studien og intervensjonen.

3.1. Intervensjonen

3.1.1. JTI som verktøy

Som det blir gjort rede for innledningsvis, er det universelle intervensjonstiltaket som studeres i denne studien forankret i den norskutviklede Jungiansk Type Index (OPTIMAS organisasjonspsykologene), også kalt JTI. JTI kan forstås som en ikke-evaluerende og beskrivende psykologisk verktøy som bygger på Jungs teori om personlighetsegenskaper, og brukes til å identifisere en persons personlige preferanser (Organisasjonspsykologene; Ringstad, et al., 2012). Når det kommer til verktøyets validitet, bør det nevnes at til tross for at JTI bygger på et etablert teoretisk fundament i Jungs typepsykologi, finnes det en mangel på empirisk validering av verktøyet så langt jeg kan se (Sharp et al., 1992).^b

^b Forskningsartikler som studerte verktøyets validitet og reliabilitet ble forsøkt funnet gjennom databasene *Google Scholar*, *Oria* og *Academic Search Premiere*. I nettsidene til OPTIMAS blir det påstått at JTI tilfredsstiller kravene som stilles til validitet og reliabilitet, uten at disse blir referert til (Organisasjonspsykologene, 2017).

Kjernen i teorien bak JTI er at individets typiske personlighetstrekk kan deles inn etter åtte preferanser fordelt på fire ulike personlighetsdimensjoner (Ringstad, et al., 2012). En preferanse kan defineres som «Det du mest sannsynlig vil foretrekke å gjøre når du kan velge helt fritt» (ibid., s.13). Videre bygger teorien på at til tross for at alle de åtte preferansene brukes fra tid til annen, vil mennesket for hver av personlighetsdimensjonene ha en tendens til foretrekke den ene preferansen framfor den andre. De åtte preferansene fordelt på de fire personlighetsdimensjonene er; ekstrovert/introvert, sansning—intuisjon, tenkning—følelse og avgjørelse—opplevelse (Ringstad, et al., 2012).

Den første dimensjonen (E-I) oppfattes som energidimensjonen, og angir individets foretrukne metode å orientere seg mot verden og hente energi på. Jungs teori skiller her mellom en introvert og en ekstrovert preferanse. Hovedskillet mellom disse er at en ekstrovert preferanse karakteriseres av å foretrekker å hente og investere energi i den ytre erfaringsverden, mens den introverte kjennetegnes av å hente energi ved å fordype seg i sin indre erfaringsverden (ibid., s. 9).

Den andre dimensjonen (S-N) oppfattes som opplevelsesdimensjonen, og handler om hvordan individet foretrekker å oppfatte informasjon. Hovedskillet kan forstås i at «sanseren» (S) foretrekker å oppfatte sin informasjon gjennom de fem sansene, mens noen med en intuitiv preferanse (N) heller vil foretrekke å hente informasjon gjennom å søke mønstre, sammenhenger og muligheter hvor oppmerksomheten er rettet mot framtidige muligheter (ibid.).

Den tredje dimensjonen (T-F) forstås som avgjørelsesdimensjonen, og handler om måten individet tar avgjørelser og beslutninger basert på hvorvidt en prefererer tenkning (T) eller følelser (F). Hovedskillet mellom disse er at «tenkeren» foretrekker å ta avgjørelser med bakgrunn i fornuft og den objektive informasjonen tilgjengelig. «Føleren» prefererer heller å bearbeide informasjon slik at beslutninger er forankret i verdier og prinsipper for rett og galt (ibid.).

Den fjerde og siste dimensjonen (J-P) oppfattes som livstilsdimensjonen, og tar for seg hvordan individet foretrekker å håndtere den ytre verden på. Her skiller JTI mellom «avgjørereren» (J) som foretrekker en organisert, strukturert og planmessig livsstil og «oppleveren» (P), som prefererer en åpen, spontan og fleksibel livsstil (ibid.). Basert på de fire personlighetsdimensjonene ovenfor defineres det totalt 16 forskjellige og likestilte personlighetstyper, også kalt for typologier. Disse illustreres i figur 3.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Figur 3. Typetabell av de 16 personlighetstypene som benyttes i JTI (Ringstad & Ødegård, 2012, s. 14).

Essensen i intervensjonen bygger på den selvinnsikten deltakerne potensielt vil kunne få fra å kjenne til sine typologier, som blir anslått innledningsvis i intervensjonen gjennom en kartleggingstest bestående av 56 holdningsspørsmål. Med bakgrunn i deres typologier, får deltakerne tildelt personlige profilrapporter med informasjon som blir benyttet til å bevisstgjøre dem om blant annet deres mulige ressurser, utviklingsmuligheter og passende yrkesretninger.

Til tross for den potensielle nytteverdien som ligger bak bruken av JTI, advares brukeren mot å overtolke informasjonen fra profilrapportene. JTI-typologiene fanger i grunn kun preferansene til individet og ikke de individuelle nyansene som skiller mennesker fra hverandre (Ringstad, et al., 2012, s. 7). Til tross for at personer med samme typologi deler like preferanser, vil faktorer som kjønn, utdanning, alder, kultur og intelligens kunne føre til at hendelser opp opplevd forskjellige mellom disse. Fra nettsidene til OPTIMAS kan en lese: «Vi kaller den Jungianske Type Index for en Indeks. Det betyr at det er et grovt mål, noe som viser retning og tendens, ikke et finslipt resultat» (Organisasjonspsykologene, 2017). Informasjonen som gis i JTI-rapportene er derfor kun et redskap som deltakerne må tolke og fordøye gjennom refleksjon (ibid., s.14). Som den danske Jung-eksperten Edvard Borbye sier: «*Det verdifulle i typologien er først og fremst den innsikt, gjensidige forståelse og toleranse, det gir grunnlag for.*» (Edvard Borbye sitert i Ringstad & Ødegaard, 2012, s. 14). Et redskap kan brukes riktig og det kan brukes feil. Nytteverdien i JTI-rapportene for deltakerne er derfor betinget av intervensjonens implementeringskvalitet. Denne kvaliteten vil i stor grad avhenge av de som har ledet og stått bak gjennomførelsen av intervensjonen (Fullan, 2001).

3.1.2. Intervensjonens instruktør og hennes erfaringer

Til tross for at JTI sine bruksområder spenner seg i alt fra leder- og teamutvikling til maksimering av menneskelige ressurser innad organisasjoner, har verktøyet aldri fått fotfeste i utdanningssektoren (Ringstad & Ødegård, 2004, s. 7). Bakgrunnen for skolens engasjement til å bruke JTI som utgangspunktet for en intervensjon har vært skolens sosialpedagogiske rådgiver og instruktør i intervensjonen, heretter omtalt som Elvira. I tillegg til å ha bakgrunn som psykologilærer, foredragsholder og spesialpedagog, har Elvira vært autorisert til å bruke JTI i sin praksis siden 2011. Hun bør derfor oppfattes som en aldeles kompetent instruktør og leder for intervensjonen. Elvira har dessuten tidligere ledet JTI-forankrede intervensjoner ved skolen med andre elever i 2015 og i 2016, dog i et langt mindre skala sammenlignet med den aktuelle intervensjonen. Effekten av intervensjonen gjennomført i 2016 ble vurdert gjennom uformelle spørreundersøkelser, uttalelser fra elevene og deltakernes eksamensresultater i psykologi. Til tross for at det ikke ble tatt stilling til forskningsmetodiske spørsmål rundt disse resultatene, indikerte disse at intervensjonen hadde hatt en positiv effekt på elevenes eksamensresultater i psykologifaget, deres skolerelaterte motivasjon, selvinnsikt og selvbylde. I uttalelsene fra elevene om den JTI-forankrede intervensjonen ble det blant annet omtalt at det bidro til å øke deres selvsikkerhet, bevissthet over egne ressurser, forståelse over egen væremåte og evne til å sette realistiske mål.

Disse positive erfaringene med JTI som intervensjonsverktøy skapte en etterspørsel etter formell og evidensbasert kunnskap om dens virkninger i utdanningssektoren, en interesse som denne studien til en viss grad har forsøkt å dekke.

3.1.3. Gjennomføringen av intervensjonen

Med en målsetting om å styrke deltakernes selvinnsikt, har gjennomføringen av intervensjonen vært sentrert rundt tre sentrale elementer som bygget på deltakernes personlige JTI-rapporter. Intervensjonens sentrale elementer blir grundigere omtalt i teorikapittelet. Intervensjonen fant sted i perioden mellom 16. januar og 14 mars 2017 og besto av fire samlinger med en samlet varighet på seks klokke timer. Da omfanget av deltakerne besto av to hele klasser, utgjorde disse klassene to forskjellige grupper som gjennomførte samlingene ved forskjellige tidspunkter. Samlingene ble gjennomført i skolens undervisningstid og har derfor vært obligatoriske for deltakerne

å delta i. Deltakerne har også fått tilbud om én frivillig veiledningsøkt på cirka tretti minutter med Elvira. Målet med disse veiledningene har vært å ytterligere belyse intervensjonens sentrale elementer ved å tilby deltakerne en individuell gjennomgang av deres personlige profilrapporter. En oppsummering av intervensjonens gjennomførelse blir illustrert i figur 4.

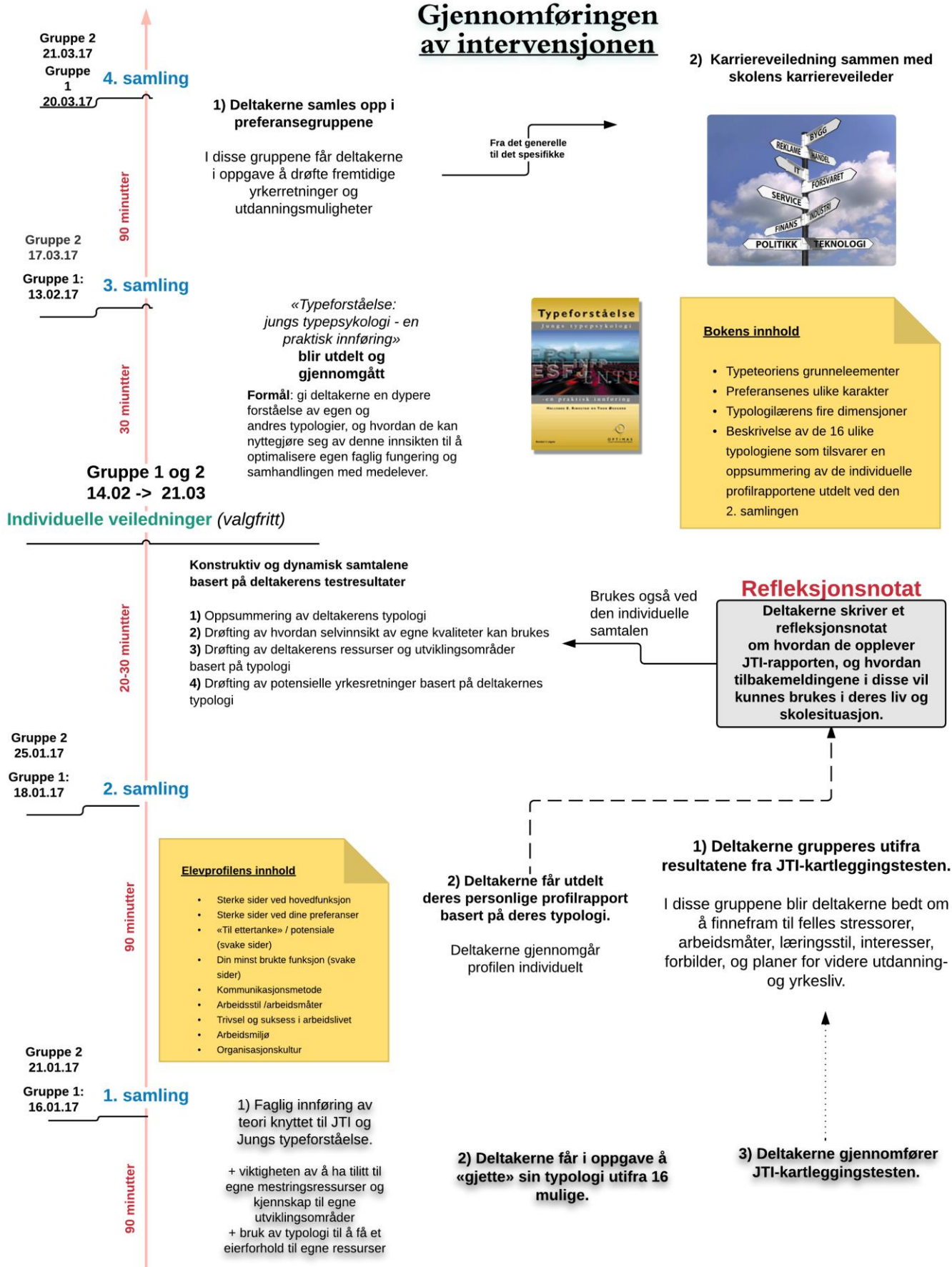
Den første samlingen innledet med å gi deltakerne en grunnleggende introduksjon til teorien bak verktøyet og dens sentrale bruksområder, viktigheten av å ha tillitt til egne mestringsressurser og kjennskap til egne utviklingsområder. I etterkant av denne presentasjonen fikk deltakerne mulighet til å bruke deres nyervervede kunnskaper om JTI til å gjette deres typologi, for å deretter gjennomføre JTI-kartleggingstesten.

I den andre samlingen ble elevene presentert for resultatene fra kartleggingstesten og deretter gruppert etter deres tilhørende typologier. I gruppene fikk deltakerne i oppgave å finne frem til felles trekk, preferanser, holdninger, stressorer, interesser, læringsstiler og fremtidige karriereutsikter. Videre fikk deltakerne utdelt deres personlige profilrapporter basert på kartleggingstesten gjennomført ved den forrige samlingen, og fikk deretter gjennomgå dem individuelt. Avslutningsvis fikk deltakerne i oppgave å skrive på et refleksjonsnotat om hvorvidt de kjente seg igjen i rapportens tilbakemeldinger, og hvordan disse kunne brukes i deres liv og skolesituasjon. Denne skulle skrives ferdig hjemme og leveres inn via e-post til Elvira.

Med siktemål om å gi deltakerne kunnskap om andre typologier, fikk de i den tredje samlingen utdelt boken «Typeforståelse: Jungs typepsykologi – en praktisk innføring» (Ringstad, et al., 2012). Deltakerne ble samlet i grupper hvor de fikk i oppgave å diskutere hvordan innsikt i egen og andres typologier kunne brukes til å optimalisere egen faglig fungering og samhandling med medelever.

I den fjerde og siste samlingen ble fokuset i hovedsak rettet mot en bevisstgjøring om passende utdanning og yrkesveier. Med bakgrunn i de refleksjonene de hadde dannet seg knyttet til egne ressurser i løpet av intervensjonsperioden, fikk deltakerne i oppgave å drøfte fremtidige yrkes- og utdanningsmuligheter med medelever. Deltakerne ble deretter tilbudt individuelle karriereveiledninger sammen med skolens karriererådgiver og Elvira underveis som de arbeidet med oppgaven.

Gjennomføringen av intervensjonen



Figur 4: Oppsummering av intervensjonens gjennomførelse.

3.2. Metodologisk tilnærming

En essensiell del ved enhver studie er beskrivelsen av de metodene som forskeren har benyttet i prosessen med å besvare studiens forskningsspørsmål (Kleven et al., 2011, s. 16). I metodelæren er det vanlig å skille mellom den kvalitative og den kvantitative metodetradisjonen (ibid., s. 18). Kort oppsummert kjennetegnes kvantitative metoder av en objektivisering av forskningsprosessen gjennom faste strukturer, kvantifisering av dataene og gjennom et distansert forhold mellom forsker og informantene. På en annen side vektlegger kvalitative metoder fleksibilitet, detaljert kunnskap, kategoriske data og nærhet til informantene (Silverman, 2011). Selv om enkelte vil påstå at valget mellom disse metodetradisjonene i stor grad blir avgjort av forskerens vitenskapsfilosofiske standpunkt, bør valg av metodetradisjon gjøres med utgangspunkt i deres evne til å besvare studiens forskningsspørsmål (Kleven, et al., 2011, s. 20). Når det kommer til deres bruksområder tar kvantitative metoder som regel i bruk statistiske verktøyet til å analysere sammenlignbare og tellbare dataer hentet fra større utvalg, og er derfor godt egnede når hensikten er tilegnelsen av en overordnet forståelse av det fenomenet som studeres (Silverman, 2011). Kvantitative metoder vil derfor være særlig anvendelige når formålet er å teste hypoteser og teorier, finne sammenhenger og kausalitet mellom variabler eller vurdere effekten som intervensjonstiltak har på deres deltakere (Kleven, et al., 2011). I løpet av prosjektets forløp ble det vurdert å bruke kvalitative metoder til å undersøke deltakernes subjektive erfaringer med og holdninger til ulike deler av intervensjonen. Da søkelyset i studiens forskningsspørsmål heller ble satt mot en vurdering av intervensjonens potensielle effekt blant elever i den videregående opplæringen, fant en det hensiktsmessig å bruke en kvantitativ tilnærming ved innsamlingen av studiens data.

3.3. Studiens forskningsdesign og indre validitet

Studiens forskningsdesign har som formål å opptre som et rammeverk for hvordan studien planlegges og settes ut i praksis. Det kan med andre ord beskrives som den oppskriften som sikrer at forskningsprosjektet blir gjennomført på en god måte. Da hensikten med denne studien har vært å vurdere virkningen av en intervensjon, kan dette prosjektet kategoriseres som et tiltaksstudie (ibid., s. 111). Innad tiltaksstudier er det vanlig å skille mellom studier som enten følger kontrollerte eksperimentelle eller

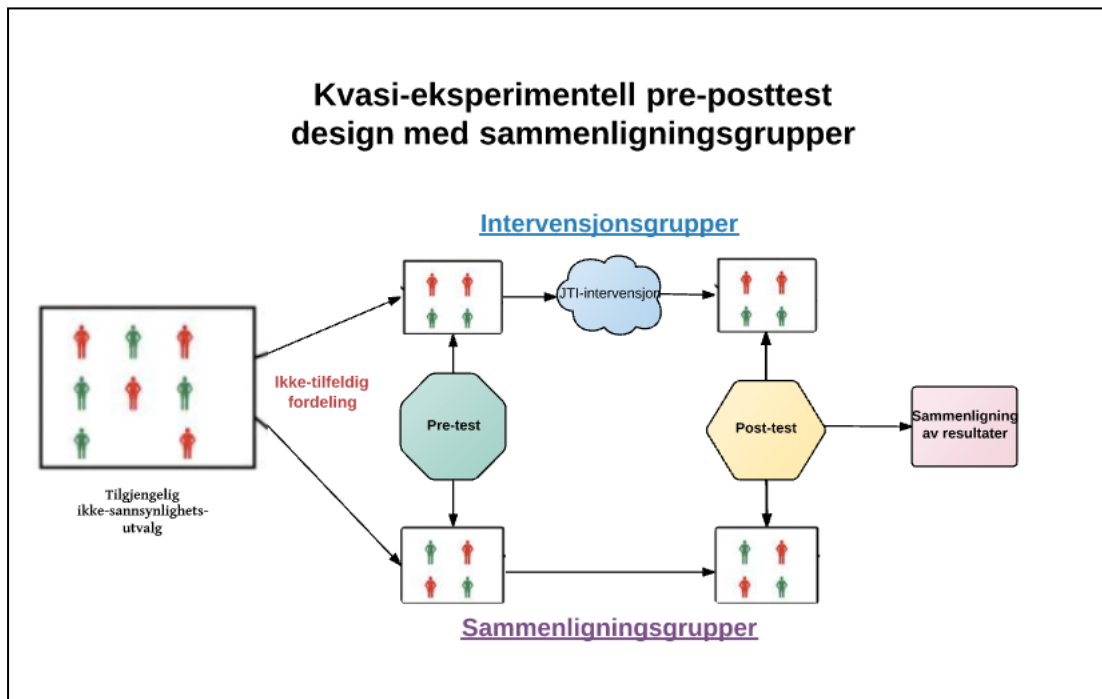
kvasi-eksperimentelle forskningsdesign (ibid., s. 115). Disse to deler flere likheter enn forskjeller, hvorav hovedprinsippet i begge forskningsdesignene er vurderingen av tiltakets effekt gjennom måling av eksperiment- og kontroll/sammenligningsgrupper ved to eller flere tidspunkter (også kalt pre- og post-test) (ibid., s. 115-117).

Hovedskillet kan sees i at det er kun ved kontrollerte eksperimentelle design at forsøkspersonene blir tilfeldig fordelt inn i forholdsvis intervensjons- og kontrollgruppene (ibid.). Fra et forskningsperspektiv, er det fordelaktig med en tilfeldig fordeling da dette i teorien reduserer i betydelig grad faren for at forhold utenom tiltaket påvirker de potensielle forskjellene i endringene mellom tiltak- og kontrollgruppene (ibid., s. 114).

Da pedagogisk forskning stort sett studerer mennesker og barn, er kontrollerte eksperimentelle design av etiske og/eller praktiske årsaker mindre utbredt i dette forskningsfeltet (ibid., s. 119). Dette har også vært tilfelle i dette prosjektet da intervensjonsskolen, av organisatoriske årsaker, fordelte de tilgjengelige elevene inn i intervensjons- og sammenligningsgruppene etter deres klassetilhørighet. Av de fire studiespesialiserende klassene i skolen, ble to gitt rollen som intervensjonsgruppe og to rollen som sammenligningsgruppe. Med bakgrunn i dette har denne studien fulgt et kvasi-eksperimentell pre-posttest design med sammenligningsgrupper. Studiens forskningsdesign blir illustrert i figur 5.

Datainnsamlingen har vært standardisert og foregått ved bruk av spørreundersøkelser som både intervensjons- og sammenligningsgruppene har deltatt i. Begge gruppene svarte på identiske spørreskjemaer, og skal ha fått lik informasjon om disse i forkant av pre- og post-testene. Til tross for at disse forholdsreglene har hatt som hensikt å sikre høyest mulig grad av likhet mellom gruppene, vil det alltid ligge en viss grad av usikkerhet knyttet til forskningsresultatene og deres evne til å besvare studiens forskningsspørsmål. Forskningsresultatenes gyldighet vil derfor aldri være bedre enn forskerens vurdering og argumentasjon for deres validitet. Det er særlig tre begrep som står sentralt i vurderingen av resultatenes gyldighet; *begrepsvaliditet*, *indre validitet* og *ytre validitet* (ibid., s. 10). Når det kommer til tiltaksstudier hvor en forsøker å vurdere kausalitet mellom variabler, vil studiens design og dens fordelingsmetode henge tett sammen med spørsmålet om «*hvilke alternative forklaringer er mulige?*», som utspiller seg i grad av indre validitet (ibid.). I lys av studiens forskningsspørsmål vil studiens indre validitet dermed utgjøre et uttrykk for hvor stor sikkerhet en vil kunne årsaksforklare eventuelle forskjeller mellom pre- og

posttest til intervensjonstiltaket. I sammenheng med spørsmålet om indre validitet, kan bruken av sammenligningsgrupper med jevnaldrende deltakere betraktes som en styrke ved studiens design. Dette kan sees i at det gir en viss kontroll på den naturlige modningseffekten knyttet til intervensjonsgruppens motivasjon, stress og psykisk helse i den perioden forsøket pågår (Creswell, 2014, s. 174). Da datainnsamlingen er standardisert vil bruken av en sammenligningsgruppe også gi kontroll på den potensielle effekten som kjennskap til spørreskjemaet vil kunne ha på resultatene ved post-testen (ibid.). På en annen side synliggjør også bruken av sammenligningsgrupper det kvasi-eksperimentelle designets begrensede evne til å vurdere årsaksslutninger om intervensjonens effekt. Da gruppene blir fordelt klassevis og ikke gjennom en tilfeldig fordeling, vil ikke sammenligningsgruppen kunne fastslås som direkte sammenlignbar med intervensjonsgruppen (Kleven, et al., 2011, s. 115). For studiens del betyr dette at forskningsresultatene vil være særlig sårbare for alternative årsaksforklaringer som elevenes forskjellige utgangspunkt, undervisningsforhold og eksterne hendelser urelaterte til intervensjonen som oppstår mellom pre- og post-testen (Creswell, 2014; Kleven, et al., 2011). En nokså stor forskjell på kjønnsfordelingen og den akademiske selvoppfatningen mellom deltakerne i intervensjons- og sammenligningsgruppen svekker ytterligere gruppenes sammenlignbarhet. For å kompensere for dette har variablene *kjønn* og *akademisk selvoppfatning* blitt brukt som kontrollvariabler i analysen av dataene. Til tross for dette vil resultatenes indre validitet i en kvasi-eksperimentell design alltid avhenge av en kritisk vurdering av alternative forhold ved gjennomførelsen av intervensjonen og datainnsamlingen som kan ha påvirket studiens resultater. I dette prosjektet har studiens indre validitet vært særlig sårbar for en mulig oppmerksomhetseffekt, kompenserende rivalisering mellom gruppene og lekkasje-effekt av intervensjonens innhold. Studiens indre validitet vil bli nærmere drøftet i diskusjonskapittelet.



Figur 5: Studiens forskningsdesign.

3.4. Utvalg og ytre validitet

Innen kvantitativ forskning er det ønskelig å kunne generalisere funn fra studiens utvalg til den øvrige populasjonen som omtales i forskningsspørsmålet, i dette tilfelle elever som fullfører det tredje året i det studiespesialiserende utdanningsprogrammet. Slik generalisering forutsetter at studiens utvalg er representativ for populasjonen, altså at utvalget likner populasjonen i den grad at resultatene vi henter fra studiens utvalg vil kunne betraktes som gyldige for populasjonen (Kleven, et al., 2011).

Mens fordelingsmetoden av utvalget har tidligere blitt omtalt som relevant i spørsmålet om resultatenes indre validitet, er utvalgsmetoden av studiens populasjon avgjørende for spørsmålet om representativitet, generaliserbarhet og studiens ytre validitet (ibid., s. 123-127). I denne studien vil spørsmålet om ytre validitet kunne forstås med følgende spørsmål; *hvilke elever vil kunne ha lignende effekter av intervensjonen som det utvalget har hatt*, og handler om hvor langt vi kan strekke gyldighetsområdet for de resultatene vi har funnet. Når det kommer til utvalgsmetode skiller litteraturen mellom sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg (Creswell, 2014; Kleven, et al., 2011). Av disse er sannsynlighetsutvalg, hvor alle medlemmene i populasjonen har en kjent sannsynlighet til å bli valgt ut for deltakelse, det mest hensiktsmessige for studiens ytre validitet da det utgjør en forutsetning for

statisk generalisering (Kleven, et al., 2011, s. 133). I dette prosjektet er det skolen som har gjennomført og administrert intervensjonen, og premissene for utvalget har derfor vært begrenset til skolens elever. Sett opp mot målpopulasjonen som er norske tredjeklassinger ved det studiespesialiserende utdanningsprogrammet, kan studiens utvalg dermed omtales som et ikke-sannsynlighetsutvalg. Dette begrenser utvalgets representativitet og forskningsresultatenes overføringsverdi til en skjønnsmessig generalisering. En slik generalisering forutsetter at en definerer studiens utvalg som den populasjonen en formelt kan uttale seg om, for å videre diskutere resultatenes overføringsverdi basert på utvalgets forskjeller og likheter med målpopulasjonen i studien (ibid.).

Beskrivelse av utvalget

Intervensjonsskolen som utvalget er hentet i fra er en offentlig, mellomstor videregående skole i Rogaland. Med bakgrunn i de minste poengsummene for opptak ved det studiespesialiserende utdanningsprogrammet ved skolen de siste årene samt informasjon gitt fra skolens administrasjon, kan en regne med at den gjennomsnittlige eleven i utvalget har hatt en god gjennomsnittskarakter på mellom 3 og 4 (Fylkeskommune, 2017).^c Da intervensjonen og dette prosjektet har stått i et atskilt forhold til hverandre, har både elevene som deltok i intervensjonen og de som tilhørte sammenligningsklassene blitt forespurt om deres samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Av de 112 elevene som ble spurt, deltok 102 i pre-testen og 98 i både pre- og post-testen. Dette gir en frafallsprosent på 3,92 % og en svarprosent på 87,5 %. I ettertid har intervensjonens instruktør informert om at av de fire elevene som falt fra studien, skyldtes tre skolefravær og én skolefravall. Utvalget har bestått av både gutter og jenter i alderen mellom 18 og 19 år som fullførte tredje året ved skolens studiespesialiserende utdanningsprogram. Det samlede utvalgets kjønnsfordeling har vært forholdsvis mannsdominert, hvorav 56 (57,1 %) av deltakerne var menn og 42 (42,9 %) var kvinner. Intervensjonsgruppene bestod totalt av 51 elever, hvorav 32 av disse var menn (62,7 %) og 19 var kvinner (37,3 %). Sammenligningsgruppene bestod av til sammen 47 elever, hvorav 24 av disse var menn (51,1%) og 23 var kvinner (48,9 %). Kjønnsfordelingen i intervensjons- og sammenligningsgruppene var såpass ulik at det utgjorde en trussel i forhold til tolkningen av data og resultatenes indre validitet. For å motvirke dette har en ved

^c Videre informasjon om skolen utelates med hensyn til deres anonymitet.

analysen av forskjellene mellom endringene i gruppene kontrollert for den skjeve kjønnsfordelingen ved å ta i bruk *kjønn* som kontrollvariabel (se avsnitt 3.7). Studiens generaliserbarhet overfor målpopulasjonen diskuteres videre i kapittel 5.

3.5. Spørreundersøkelsen

3.5.1. Utformingen av spørreskjemaet

Som en del av vurderingen av intervensjonens effekt på deltakernes skolerelaterte motivasjon og stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykiske helse (studiens avhengige variabler), har studien benyttet seg av spørreskjemaer som måleinstrument. Da disse teoretiske begrepene utgjør menneskelige egenskaper som ikke er direkte observerbare, må de operasjonaliseres. Denne operasjonaliseringen har innebåret en utvelgelse av observerbare indikatorer (variabler/items) som så godt som mulig måler måle disse teoretisk definerte begrepene på det empiriske planet (Kleven, et al., 2011, s. 86).

Tidligere i kapittelet har begrepene indre og ytre validitet blitt presentert i relasjon med studiens design og utvalg. Den type validitet som er særlig relevant i forbindelse med måleinstrumentene i spørreundersøkelsen er begrepsvaliditet, som omtaler hvor godt egnede indikatorene vi bruker er til å måle det latente begrepet som operasjonaliseres (ibid.). Det er viktig å merke seg hvordan det i forskningslitteraturen finnes en forståelse om at operasjonaliserte begreper alltid vil være gale da det er umulig å finne observerbare indikatorer som fullt ut dekker et teoretisk begrep, og som dessuten ikke er smittet av andre begreper (ibid., s. 28). Spørsmålet om begrepsvaliditet er derfor ikke knyttet til om hvorvidt måleinstrumentene måler det latente begrepet eller ikke, men heller i hvilken grad den gjør det. Begrepsvaliditeten til de enkelte måleinstrumentene vil bli nøyere gjennomgått i avsnitt 3.5.3.

Å utforme et spørreskjema med skaler bearbeidet helt fra bunn av ville en svært omfattende oppgave. Nå har det seg slik at forskning bygger på kontinuitet, og tidligere forskning som har målt fenomenene *motivasjon*, *stress*, *stressmestring* og *psykisk helse* vil med fordel kunne brukes (Lund et al., 2016). Den største fordelene ved å bruke veletablerte skalaer kan sees i forbindelse med studiens begrepsvaliditet, da disse er formet og testet for å sikre at de i høyest mulig grad måler de teoretiske begrepene de er ment å måle. Med bakgrunn i dette har dette prosjektet tatt i bruk

veletablerte skaler i arbeidet med å utforme studiens måleinstrument. Disse presenteres i avsnittene 3.6.1 – 3.6.3.

Selve spørreskjemaene ble utarbeidet i nettsidene til SurveyMonkey, for og deretter ha blitt skrevet ut og klargjort for utdeling til elevene (SurveyMonkey.com). Ser en bort fra itemene *kjønn*, *dato* og identifikasjonskode som er inkludert i forsiden, inneholdt spørreskjemaet totalt 147 items bestående av en kombinasjon av holdningsspørsmål og utsagn (vedlegg D). Disse 147 variablene utgjør items fra totalt 17 etablerte skalaer og delskaler som ble vurdert som potensielle indikatorer på skolerelatert motivasjon, opplevd stress, stressmestring og psykisk helse i prosjektets tidlige stadie. Disse har blitt brukt til å måle deltakernes;

selvrapportert motivasjon, selvfølelse, akademisk selvoppfattelse, relasjon til medelever, ensomhet, motivasjon til å fortsette på skolen, tanker om å slutte på skolen, psykiske plager, skolefravær, bruk av læringsstrategier, skolerelatert stress, tid brukt på lekser, generell mestringsforventning, skolerelatert mestringsforventning, verdsettelse av skolearbeid (arbeidets nytte-, personlige- og indre verdi), mental velvære og bruk av mestringsstrategier.

Inkluderingen av et så stort omfang med skalaer kan begrunnes med at studiens forskningsspørsmål ikke var fastlagt ved intervensjonens oppstart i januar, og et mangfoldig spørreskjema ble vurdert som nødvendig for å gi forskeren spillerom. At en valgte å la spørreskjemaet stå uforandret mellom testene kan sees i at endringer i måleinstrumentet mellom innsamlingsperiodene utgjør en potensiell trussel på resultatenes indre validitet (Creswell, 2014, s. 175). På en annen side bør en anerkjenne at inkluderingen av så mange delskaler har gjort datainnsamlingen mer belastende og tidkrevende for elevene, og bør betraktes som en svakhet ved datainnsamlingen som helst burde ha blitt unngått. Dette kan sees i at masteroppgavens omfang er begrenset, og forskeren var bevisst om at en ikke kunne vektlegge itemene fra mer enn 5 til 6 skalaer som indikatorer i analyseprosessen. Det er likevel verdt å nevne at ingen av itemene har gått ubrukt, og dataene fra itemene som ikke blir vektlagt i studien har blitt brukt i søken statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene. Dette blir omtalt nærmere i avsnitt 3.7.

I lys av studiens forskningsspørsmål og teoretiske argumentasjon av intervensjonens mulige effekt har itemene fra skalaene som har målt deltakernes *selvrapporterte motivasjon, skolerelaterte stress, aktive mestring, mentale velvære og psykiske plager*

blitt vektlagt som indikatorer på studiens avhengige variabler. De relaterte itemene ble satt sammen til indekser som blir gjort rede for i avsnittene 3.6.1 – 3.6.3.

3.5.2. Prosedyrer ved datainnsamlingen

For å kunne måle om intervensjons- og sammenligningsgruppen opplevde endringer i løpet av intervensjonsperioden, ble det gjennomført datainnsamlinger både før (pre-test) og etter at intervensjonsperioden hadde blitt avsluttet (post-test). Pre-testen fant sted i uke 1 og post-testen fant sted i uke 12 i 2017. Intervensjonens instruktør og skolens sekretær var til stedet ved undersøkelsene som rapporteres å ha tatt alt fra 15 til 20 minutter å gjennomføre.

Etter at prosjektet hadde blitt tilrådt av Personvernombudet for forskning (vedlegg A) ble de potensielle deltakerne tilsendt et informasjonsskriv som kort oppsummerte prosjektet og som forespurte om deres samtykke til å delta i studien (vedlegg B). Dette blir næyere gjennomgått i underkapittel 3.8. Spørreundersøkelsene ble gjennomført på papirformat, i elevenes basisklasserrom i deres ordinære skoletid. Disse rammene rundt spørreundersøkelsen ble bevisst lagt opp med tanke om at det ville bidra til å sikre høyere svarprosent enn om undersøkelsene hadde blitt gjennomført elektronisk og i elevenes fritid.

Ved gjennomførelsen av undersøkelsen fikk deltakerne hver sine unike femsifrede identifikasjonskoder som ble bearbejdet, oppbevart og utdelt til elevene av skolens sekretær ved pre- og post-testen. For å sikre kodene til deltakerne i intervensjons- og sammenligningsgruppene ikke ble blandet, innledet identifikasjonskodene tildelt intervensjonsgruppen med tallene 1-0 og sammenligningsgruppen med tallene 8-0. Hensikten med dette kodesystemet var å sikre at alle besvarelsene tilhørte unike og identifiserbare deltakere uten at forskeren eller andre utenforstående skulle få muligheten til å identifisere dem i ettertid. Ingen utslagsgivende avvik i forbindelse med kodene fant sted ved verken pre- eller post-test.

Tilfeldige målingsfeil kan redusere gjennom standardisering av datainnsamlingene (Kleven, et al., 2011, s. 95). Da forskeren var fraværende ved spørreundersøkelsene, ble praktiske retningslinjer i forbindelse med administreringen av

spørreundersøkelsene derfor formidlet til intervensjonens instruktør i forkant av pre-testen (vedlegg C). Spørreskjemaet inneholdt spørsmål som er tabubelagte, deriblant forekomst av symptomer på psykiske plager, og disse retningslinjene har vært sentrale i å forhindre elevene i størst mulig grad fra å oppgi sosialt akseptable svar framfor deres sanne oppfatning av fenomenet (Tharaldsen et al., 2017). Ved spørreundersøkelsene har dette innebåret å plassere elevene i størst mulig grad i fra hverandre slik at de ikke fikk muligheten til å kommunisere eller bli påvirket av hverandres svar. I retningslinjene stod det også skrevet at elevenes anonymitet skulle sikres ved at spørreskjemaene skulle leveres inn til og forsegles i permer av skolens sekretær, som i ettertid har levert disse videre til forskeren. Det ble også gitt instruksjoner om at undersøkelsene skulle gjennomføres i alle fire klassene samtidig dersom dette var mulig. På grunn av skolens timeplan lot ikke dette seg gjøre. Da elevene derfor i teorien fikk mulighet til å kommunisere med hverandre på tvers av klassene, og slik påvirke hverandres svar, ble dette vurdert som et forhold ved målingene som utgjorde en trussel på resultatenes validitet. Tilbakemeldinger fra intervensjonens instruktør tyder likevel på at sannsynligheten for forekomsten av en slik systematisk målefeil er liten. Undersøkelsen ble gjort fortløpende hos de ulike klassene i løpet av de samme dagene, og elevene fra de ulike klassene skal derfor ha hatt et svært begrenset tidsrom til å kommunisere med hverandre på. Oppsummert var tilbakemeldingen fra intervensjonens instruktør at innsamlingsprosessen foregikk problemfritt ved både pre- og post-test, og at de gitte retningslinjene ble fulgt uten synlige avvik.

3.5.3. Begrepsvaliditet og reliabilitet

For å gjøre itemene i spørreskjemaet bedre i stand til å fange inn flere sider av det teoretiske begrepet en forsøker å måle, anbefales bruken av sammensatte mål (Ringdal, 2013). I denne studien har deltakernes skolerelaterte motivasjon og stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykisk helse blitt målt gjennom indekser som har fungert som samlevariabler for relaterte items. Eksempelvis blir indeksen «aktiv mestring», bestående av fire items, regnet ut ved å summere skårene i itemene for og deretter dividere på antall items brukt i indeksen. For å kvalitetssikre at itemene i indeksene fungerer som sammensatte mål som faktisk måler de fenomenene som studeres, vurderer man deres begrepsvaliditet og reliabilitet.

Som det blir gjort rede for tidligere handler begrepsvaliditet om grad av samsvar mellom det teoretiske begrepet en ønsker å forstå og de indikatorene som brukes for å måle disse. Med andre ord har begrepsvaliditet betydning for hvorvidt de innsamlede dataene er gyldige til å gi svar på studiens forskningsspørsmål (Kleven, et al., 2011). Da indeksene som er brukt til å operasjonalisere begrepene har basert seg på items fra veletablerte skalaer brukt i tidligere forskning, vil begrepsvaliditeten trolig være høy. I forskning er etterprøvbarehet likevel viktig. I denne studien har en derfor benyttet seg av faktoranalyser for å vurdere indeksenes dimensjonalitet, og slik bidratt til å styrke deres begrepsvaliditet i den konteksten studien blir gjort i. Et vanlig minstekrav for dimensjonalitet er at variablene lader med minst 0,4 med den aktuelle faktoren som måles (Ringdal, 2013, s. 354).

At indeksen måler det den skal måle er en nødvendighet, men ikke en tilstrekkelig betingelse for at den skal kunne betraktes som tilfredsstillende i en forskningssammenheng. Dette kan forstås i at et upålitelig måleinstrument som er preget av tilfeldige målefeil umulig kan være noe validt mål på noe som helst. Måleinstrumentet må derfor kunne gjøre både valide pålitelige målinger av det fenomenet som studeres. Dette er en vurdering som berører indeksenes *reliabilitet*, og referer til hvilken grad de innsamlede dataene er frie for tilfeldige målingsfeil (Kleven, et al., 2011). God reliabilitet forutsetter høy indre konsistens mellom variablene i indeksene slik at en vil kunne påstå at disse måler det samme fenomenet. I denne studien har en benyttet Cronbachs Alpha som reliabilitetskoeffisient. I Cronbachs Alpha vurderes indeksenes indre konsistensen med verdier fra 0-1, hvor en verdi på 0,7 betraktes som en brukbar nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2013, s. 358). Da indeksene har hatt Alpha-verdier fra mellom 0,73 til 0,94 i pre-testen og 0,72 til 0,95 i post-testen, vil en kunne gå ut ifra at måleinstrumentene som har blitt brukt i denne studien har hatt tilfredsstillende reliabilitet (se tabell 1). Resultatene fra faktor- og reliabilitetsanalysene presenteres i forbindelse med de enkelte indeksene i avsnittene 3.6.1 – 3.6.3.

3.6. Måleinstrumenter for avhengige variabler

3.6.1. Måling av skolerelatert motivasjon

Deltakernes skolerelaterte motivasjon har blitt målt gjennom indeksen *selvrapportert motivasjon*. Indeksen inneholdt totalt 15 indikatorer (items) hvorav 10 av disse ble hentet fra delskalene «behavioral engagement» og «emotional engagement» brukt i Skinner et al. (2008). Dette er veletablerte delsskalaer som konseptualiserer motivasjon i form av elevenes engasjement og interesse for akademiske aktiviteter i klasserommet, og utgjør derfor egnede mål på elevenes skolerelaterte framfor generelle motivasjon (Skinner et al., 2008). De 10 itemene hentet fra delskalene i Skinner et al. (2008) ble oversatt til en norsk kontekst i forbindelse med CIESL-prosjektet av professor Edvin Bru, som også har lagt til de siste fem korrelerende itemene for å øke skalaens reliabilitet. Til tross for at de 10 itemene er ment å måle to ulike dimensjoner ved skolerelatert motivasjon, viste faktoranalysen av resultatene fra pre-testen at disse i lag med de fem supplerende itemene ga en én-faktorløsning der itemene ladet fra 0,55 - 0,83. Reliabilitetsanalysen viste også at indeksen hadde høy indre konsistens ved både pre- og post-test med α -verdier på 0,94 og 0,95 (se tabell 1). Da denne endimensjonaliteten og høye indre konsistensen viste seg å være gjeldende ved både pre- og post-testen, vil en kunne vurdere indeksen som et godt sammensatt mål for skolerelatert motivasjon. Det gjør det også forsvarlig å samle de femten itemene under én istedenfor to atskilte indekser, uten at dette svekker indeksens begrepsvaliditet i betydelig grad. Skåringsbredden i itemene har basert seg på hvor enige elevene har vært med påstand knyttet til deres skolerelaterte motivasjon, og har blitt målt med verdier fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig). Eksempler på items som inngikk i indeksen er «*Jeg satser mye på å gjøre det godt på skolen*» og «*Når vi arbeider med noe i timene, er jeg interessert*».

3.6.2. Måling av opplevd stress og bruk av aktive mestringsstrategier

Skolerelatert stress

Deltakernes opplevde skolerelaterte stress ble målt gjennom indeksen *skolerelatert stress*. Indeksen inneholdt totalt 10 items hentet fra en oversatt versjon av delskalene «Worries about school achievement» og «Schoolwork pressure» brukt i Murberg og Bru (2003). Dette er veletablerte delsskalaer som tar i bruk indikatorer som er særlig

godt egnede til å måle psykisk stress i en skolekontekst. Resultatet fra faktoranalysen fra pre-testen satt med minimum Eigenvalue på 1 viste at indeksen ga en én-faktorløsning der itemene ladet fra 0,53 - 0,90. Reliabilitetsanalysen viste også at indeksen hadde høy indre konsistens ved både pre- og post-test, og kan dermed betraktes som et godt sammensatt mål (Cronbachs α -verdier på 0,87 og 0,91, se tabell 1). Skåringsbredden i itemene har basert seg på utsagn om hvor belastende deltakerne har opplevd ulike sider ved deres skolegang den siste måneden, og har blitt målt med verdier fra 1(ingen belastning) til 6 (svært stor belastning). Eksempler på item er «*Du har følt karakterpress*» og «*Mengden med hjemmelekser*».

Bruk av aktive mestringsstrategier

Med bakgrunn i studiens forskningsspørsmål, har en i denne studien valgt å bruke de rapporterte endringene i bruk av problemfokuserte aktive mestringsstrategier som mål på intervensjonens effekt på stressmestring. Bruk av aktive mestringsstrategier hos deltakerne ble målt gjennom indeksen «aktiv mestring», som baserte seg på en norsk oversettelse av alle de fire itemene fra delskalaen «active coping» hentet fra «The COPE-Scale» (Carver, et al., 1989). The COPE-Scale er en standardisert og veletablert skala som har vist å ha gode psykometriske egenskaper, også i en norsk kontekst (Donoghue, 2004; Thuen & Bru, 2004). Dette fungerer støttende for at indeksen har god begrepsvaliditet. Det bør nevnes at delskalen «active coping» kun utgjør én av flere delskaler (deriblant «Planning» og «Instrumental social support») som måler problemfokuserert mestring i The COPE-Scale (Carver, et al., 1989). Til tross for at alle disse delskalene ble inkludert i spørreskjemaet, var en nødt til å limitere seg til kun én av dem på grunn av studiens omfang. På bakgrunn av en reliabilitetsanalyse ble itemene fra delskalaen «active coping» vurdert som de mest adekvate å bruke som indikatorer på problemfokuserert mestring, og var avgjørende for utarbeidelsen av studiens forskningsspørsmål.

Spørsmålene som inngikk i indeksen var «*Jeg samler kreftene mine om å gjøre noe med problemet*», «*Jeg går rett på sak for å overvinne problemet*», «*Jeg gjør det som må gjøres steg for steg*» og «*Jeg gjør mye anstrengelser for å prøve å bli kvitt problemet*». Indeksen har fire verdier, med svarkategoriene «*Aldri*», «*Sjeldent*», «*Av og til*» og «*Alltid*». Ved faktor- og reliabilitetsanalysene av resultatene fra pre- og posttesten dannet itemene i indeksen en én-faktorløsning der itemene ladet fra 0,45-

0,78 med tilfredsstillende Cronbachs alpha-verdier på 0,74 og 0,72 (tabell 1).

3.6.3. Måling av psykisk helse

Som et resultat av fremkomsten av positiv psykologi som fagfelt, har fagmiljøet gått vekk fra å oppfatte god psykisk helse som utelukkende fraværet av psykiske vansker og lidelser, men også tilstedeværelsen av subjektiv følelse av velvære (Keyes, 2005, 2013). Med utgangspunkt i disse to dimensjonene ved begrepet, har *mental velvære* og forekomst av *psykiske plager* blitt brukt som indikatorer på psykisk helse.

Mental velvære

Deltakernes mentale velvære har blitt målt gjennom en verifisert oversettelse av skalen «Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale» (WEMWBS) (Warwick. et al., 2014). Utviklingen av WEMBS ble finansiert av det skotske nasjonale programmet for psykisk helse og velvære, i oppdrag av NHS Health Scotland, utviklet i et samarbeid mellom Universitet i Warwick og Universitetet i Edinburgh. WEMBS eies i fellesskap av NHS Health Scotland, Universitet i Warwick og Universitetet i Edinburgh.^d Bruk av WEMWBS krever en formell godkjenning fra deres eiere, denne blir illustrert i vedlegg E.

I WEMWBS måles deltakernes «mentale velvære», et begrep som blir definert til å inkludere både det eudaimoniske (psykiske) og det hedoniske (emosjonelle) aspektet ved velvære (Clarke, 2010, s. 5 og 9; Haver et al., 2015; Keyes, 2013, s. 332). Da det i teorikapittelet blir argumentert for hvordan intervensjonen vil kunne ha en positiv effekt på både psykisk- og emosjonell velvære, vil en kunne påstå at deltakernes mentale velvære vil kunne utgjøre en egnet indikator på velvære dimensjonen ved psykiske helse. Det finnes to versjoner av skalen. Den korte versjon inneholder 7 items, mens den lengre versjon som brukes i denne studien inneholder 14 items med verdier som skalerer fra 1 (ikke i det hele tatt) til 5 (hele tiden). Eksempler på items som måler det eudaimoniske aspektet ved velvære er «*Jeg har håndtert problemer godt*» og «*Jeg har tenkt klart*», og eksempler på items som måler det hedoniske aspektet ved velvære er «*Jeg har vært fornøyd med meg selv*» og «*Jeg har følt meg elsket*».

^d Obligatorisk kreditering ved bruk av skalaen

WEMWBS har blitt validert og oversatt til over 15 språk og dens bruk er anbefalt på utvalg som overskrider over 100 deltakere bestående av ungdom eldre enn 13 år (Clarke, 2010, s. 2; School, 2017). Skalen har også vist å ha gode psykometriske egenskaper samt høy korrelasjon med andre omfattende måleinstrumenter for psykisk helse (Taggart et al., 2015, s. 7). Dette gir støtte for at skalaen har god begrepsvaliditet. Når det kommer til skalaens validitet i en norsk kontekst er det per dags dato kun den korte versjonen som har blitt vurdert og erklært å ha tilfredsstillende psykometriske egenskaper (Haver, et al., 2015). Da studier har påvist at versjonene korrelerer i høy grad med hverandre, vil en med høy sikkerhet kunne gå ut ifra at den lange versjonen brukt i denne studien også vil ha god begrepsvaliditet i en norsk kontekst (Stewart-Brown et al., 2009). I denne studien ga faktoranalysen av indeksen ved pre-testen en to-faktorløsning, hvorav én av faktorene dominerer med 45 % av den felles variansen. Dette er i tråd med hvordan mental velvære er ment å måle både den psykiske og emosjonelle dimensjonen ved subjektiv velvære som et samlet begrep. Indeksen hadde også god indre konsistens, med en Cronbachs alpha-verdi (α) på 0,92, noe som understøtter målingen av mental velvære gjennom én indeks.

Psykiske plager

Forekomst av psykiske plager i form av symptomer på depresjon og angst blant deltakerne ble målt gjennom de ti itemene i skalen SLC-10 (Strand et al., 2003). Da en har forsøkt å redusere antall items og slik unnlate deltakerne for unødige belastninger, har det vært hensiktsmessig å benytte denne kortversjonen framfor mer innholdsrike skaler (f. eks SLC-25 og SLC-90). Dette valget kan forsvares med at skalaen har blitt påvist å ha gode psykometriske egenskaper samt høy korrelasjon med mer omfattende måleinstrumenter for psykisk helse, noe som gir støtte for at skalaen har god begrepsvaliditet (ibid.). Skåringsbredden i skalaen baserer seg på i hvilken grad deltakerne i de siste to ukene har kjennet seg igjen i utsagn som representerer symptomer på psykiske plager, og måles med verdier fra 1 (ikke plaget) til 4 (veldig mye plaget). Eksempler på item er «*Føler deg anspent eller oppjaget*» og «*Følelse av at alt er slit*». Ved faktor- og reliabilitetsanalysen ved pre- og posttesten dannet itemene en én-faktorløsning der itemene ladet fra 0,54 - 0,87 med en Cronbachs

alpha-verdi (α) på 0,90. Dette antyder at itemene korresponderte godt med hverandre under én faktor og utgjør derfor et godt og sammensatt mål (Ringdal, 2013, s. 358).

3.7. Klargjøring og analyse av data

En viktig del av arbeidet med analyse av data er at en bruker metoder som er relevante i forhold til studiens formål. I lys av studiens forskningsspørsmål og studiens manuelle innsamlingsprosedyre har analyseprosessen i dette prosjektet gjennomgått fire stadier. Formålet i det første stadiet var å klargjøre dataene for analyse. I det andre stadiet ble verdifordelingen av studiens resultater og endringene fra pre- til post-test analysert gjennom deskriptiv statistikk. Beregning av effektstørrelsene på endringene inngikk også i dette stadiet. Fokuset i det tredje stadiet lå i testingen av resultatenes statistiske signifikans ved bruk av parede t-tester og ANCOVA-analyser. I det fjerde stadiet ble sammenhenger mellom endringene av studiens avhengige variabler hos intervensjonsgruppen undersøkt ved bruk av korrelasjonsanalyser. Alle analysene ble gjennomført i statistikkprogrammet SPSS, versjon 21.0.0 (Pallant, 2013).

Klargjøring av data

Da undersøkelsene ble gjennomført ved bruk av penn og papir, har forskeren vært nødt til å føre dataene inn i SPSS manuelt. Enkeltvariablene i indeksene ble kodet på nominal- og ordinalnivå mens de korresponderende samlevariablene (indeksene) ble kodet på intervallnivå, og oppfyller derfor kriteriene til å kunne brukes i parametrisk statistikk (Ringdal, 2013). Til tross for at kun 5 (totalt 53 items) av de 17 skalaene (totalt 147 items) inkludert i spørreskjemaet har blitt brukt som indikatorer i denne studien, ble all data samlet inn ved både pre- og post-test kodet inn i SPSS. Da utvalget ($n=98$) hadde svart på 147 items hver ved både pre- og post-testene ble totalt 28812 items kodet inn i SPSS. Dette er en prosedyre som har utgjort en stor risiko for dataenes pålitelighet da denne fremgangsmåten krever høy grad av nøyaktighet og konsentrasjon fra forskerens side. For å forhindre systematiske innføringsfeil har de utfylte spørreskjemaene blitt kategorisert og oppbevart i fire atskilte permer sortert etter gruppetilhørighet (intervensjons- og sammenligningsgruppene) og gjennomførelsestidspunkt (pre-test og post-test). Ved selve kodingen av dataene har forskeren dobbeltsjekket for innføringsfeil etter utfyllingen av hver indeks hos alle deltakerne. I de tilfellene hvor deltakeren ikke anga svar ved enkeltvariabler, ble disse

utfylt med deltakerens gjennomsnittsverdi ved de relaterte variablene i indeksen. Høyest antall manglende svar per enkeltvariabel var 2 stk, noe som tilsvarer 2 % av utvalget. Et så lavt andel manglende verdier vurderes å kunne ha et svært begrenset innvirkning på resultatene (Muijs, 2011). Datakodingen ble oppfulgt av en vurdering av indeksenes begrepsvaliditet og reliabilitet ved bruk av faktor- og reliabilitetsanalyser (Chronbachs Alpha). Faktoranalysene ble brukt til å vurdere hvorvidt studiens indekser dannet de samme faktorstrukturene som de delskalene de baserte seg på, og ble gjort med minimum Eigenvalue satt til 1.

Beskrivelse av data

Deskriptiv statistikk har blitt brukt til å vurdere fordelingen av verdiene i indeksene, samt beregne deres gjennomsnitt- og standardavviksverdier i gruppene ved pre- og post-test. Verdifordelingen har blitt brukt til å anslå hvorvidt svarene fra utvalget var tilnærmet normalfordelt gjennom målene skewness og kurtosis. Til tross for at indeksenes verdifordeling ikke direkte kan brukes til å svare på studiens forskningsspørsmål, vil gyldigheten til resultatene hentet fra de parametriske analysemetodene brukt i studiene være avhengig av en tilnærmet normalfordeling ved indeksene. Indeksenes gjennomsnittsverdier og standardavvik ble brukt til å vurdere endringene fra pre- til post-test både i og mellom gruppene. Den standardiserte effektstørrelsen på endringene har blitt beregnet ved bruk av Cohen's d , som har blitt regnet ut etter følgende formel (Muijs, 2011, s. 120):

$$d = \frac{(\text{gjennomsnittsverdi post-test} - \text{gjennomsnittsverdi pre-test})}{((\text{std.avvik pre-test} + \text{std.avvik post-test}) / 2)}$$

Det finnes flere forslag på hvordan en skal tolke effektstørrelser, og i denne studien har en fulgt Cohen (1988) som foreslår effektstørrelser (d) mindre enn 0,2 som *veldig små*; mellom 0,2 og 0,5 som *små* men merkverdige; mellom 0,5 og 0,8 som *moderate*, og over 0,8 som *store*. Når en vurderer endringer gjennom effektstørrelser må en ta forbehold om at det alltid vil være en viss grad av tilfeldighet knyttet til dem. Cohens grenseverdier er derfor kun retningsgivende. Intervensjonens effekt bør derfor vurderes med forsiktighet og med utgangspunkt i den konteksten studien blir gjort i, og den praktiske signifikansen funnene kan ha for fagfeltet (Muijs, 2011). Strand (2004, s. 53) eksemplifiserer betydningen av denne relativiteten på en god måte:

For example, an effect size of 0,4, and therefore small in relation to Cohen's criteria, would translate into a decrease in the death rate from 60 per cent to 40 per cent when measuring the success of a treatment for cancer, something that undoubtedly has practical significance.

Å kjenne til intervensjonsgruppens effektstørrelser er alene ikke gode mål på intervensjonens effekt da disse ikke tar i betraktningen den naturlige modningseffekten hos gruppen. Et mer hensiktsmessig uttrykk for intervensjonens effekt får en heller ved å spørre *hvor mye har intervensjonsgruppen forandret seg sammenlignet med det som kan oppfattes å være en naturlig utvikling?* I denne studien har en derfor brukt differansen mellom gruppene effektstørrelser (intervensjonsgruppens d - sammenligningsgruppens d) ved studiens avhengige variabler som uttrykk for intervensjonens effekt på deltakerne.

Resultatenes signifikansnivå

Uavhengig av hvor store endringer en finner fra pre-til post-test, vil ikke potensielle funn være anvendelige i en forskningssammenheng om sannsynligheten er stor for at disse kun skyldes tilfeldig variasjon. Det tredje stadiet i analyseprosessen har derfor hatt som formål å teste signifikansnivået ved endringene mellom pre- og posttest hos gruppene. Innen kvantitativ forskning blir denne signifikanstesting gjort gjennom statistiske tester som tar utgangspunkt i en nullhypotese (Bjørndal & Hofoss, 2004, s. 77). I denne studien har nullhypotesen vært de endringene som utvalget rapporterer knyttet til studiens avhengige variabler kun vil skyldes tilfeldigheter. Når det kommer til å bortforklare denne nullhypotesen, og dermed kunne argumentere for at mulige funn er statistisk signifikante, finnes det konsensus om at endringene bør være så store at sannsynligheten for at de kun skyldes tilfeldigheter er 5 prosent eller mindre (ibid.). I denne studien har det nedre signifikansnivået (p -verdien) derfor blitt satt til 0,05. Da denne studien baserer seg på et ikke-sannsynlighetsutvalg, kan en ikke bruke signifikanttesting som argument for generalisering av resultatene til studiens målpopulasjon (Kleven, et al., 2011, s. 80). Resultatenes signifikansnivå kan likevel brukes til å vurdere hvorvidt det er verdt å gjøre en skjønnsmessig generalisering av resultatene (ibid., s. 81). Ved testing av signifikansnivå er utvalgets størrelse av stor betydning, hvor terskelnivået for å oppnå statistisk signifikante funn er lavere hos store utvalg sammenlignet med små utvalg (ibid.). Da utvalget i denne studien har vært relativt liten ($n = 98$) må en ta høyde for at forskjellene mellom resultatene fra pre- og post-testen skal svært store før de slår ut som statistisk

signifikante. Dette utgjør en risiko for at en trekker type 2-feil (falske negative konklusjoner) i tilfeller hvor endringene i realiteten faktisk var signifikante, og bør tas i betraktning når en drøfter resultatene (ibid., s. 79).

Innledningsvis i dette stadiet ble det gjennomført en enveis ANOVA-analyse av resultatene fra pre-testen. Dette ble gjort for å teste for signifikante forskjeller mellom gruppene ved alle de 17 indeksene som ble inkludert i spørreskjemaene, og slik kunne kontrollere for forskjeller som kunne ha utslagsgivende virkninger på endringene mellom gruppene.[°] Da en har behandlet pardata (pre- og pos-test) har «paired-samples t-test» blitt brukt som analysemetode for testing av effektstørrelsens signifikansnivå. Til tross for at studiens avhengig variabler blir målt på et intervallnivå og oppfyller kravet om å være tilnærmet normalfordelte, forutsetter pålitelig bruk av t-tester også at resultatene hentes fra et utvalg basert på tilfeldig utvelging og fordeling slik at gruppenes sammenlignbarhet blir sikret (Muijs, 2011, s. 119-120). Da studiens design (kvasi-eksperimentell design) utelukker oppfyllelsen av disse forutsetningene, har kontrollvariabler blitt brukt for å kontrollere for noen av de systematiske ulikhetene mellom gruppene. Da resultatene fra ANOVA-analysen innledningsvis viste at det statistisk signifikante forskjeller i variabelen *kjønn* ($F = 7,40$; $p = 0,032$) og indeksen *akademisk selvoppfatning* ($F = 8,50$; $p = 0,004$) mellom gruppene, ble disse brukt som kontrollvariabler.

I arbeidet med å vurdere hvorvidt gruppene endret seg signifikant forskjellig fra hverandre har en benyttet miksede ANCOVA-analyser (kovarians-analyser). Til forskjell fra vanlige ANOVA-analyser, er ANCOVA en statistisk analysemetode som kombinerer både varians- og regresjonsanalyser slik at en også for kontrollert for den innvirkningen som kontrollvariablene (kjønn og akademisk selvoppfattelse) har på endringene i de avhengige variablene (Muijs, 2011). Resultatene fra de miksede ANCOVA-analysene vil derfor kunne brukes til å angi hvorvidt det har oppstått signifikante endringer mellom gruppene når de systematiske ulikhetene som ble funnet mellom gruppene i pretesten ikke blir tatt med i beregningen.

[°] Kun de 5 av disse 17 blir brukt som indikatorer på studiens avhengige variabler i studien (se avsnitt 3.6.1 – 3.6.3).

Korrelasjonsanalyse av differanseskårene

Til tross for at måling av effektstørrelse og signifikansnivå kan brukes til å vurdere effekten av den JTI-forankrede intervensjonen, gir disse analysene ingen informasjon om grad av samvariasjon mellom endringene. Med hensikt i å få en forståelse av mekanismene bak endringene ved variablene hos intervensjonsgruppen, har en også benyttet korrelasjonsanalyser som statistisk metode. I denne sammenheng er det viktig å understreke at resultatene fra korrelasjonsanalysene ikke brukes til å konstatere årsaksretninger, men heller til å forstå mulige sammenhenger mellom endringene i studiens avhengige variabler. Da korrelasjonsanalyser analyserer grad av samsvar mellom endringer på elevnivå, kan ikke effektstørrelser som er et mål på den gjennomsnittlige endringen innad gruppen brukes i en slik sammenheng. I denne studien har en derfor fulgt Rogosa, Brandt og Zimowski (1982) sin anbefaling om bruken av *differanseskår* som mål på hver av deltakernes endringer fra pre- til posttest. I beregningen av differanseskårene for de ulike indeksene (se 3.6.1-3.6.3), har en brukt SPSS til å lage nye samlevariabler som tilsvarte summen av en substruksjon av pretestskårene fra posttestskårene ved de originale indeksene. Slik fikk man variabler som tilsvarte elevenes endring ved hver av indeksene. Til tross for Rogosa et al. (1982) sin anbefaling, har reliabiliteten til denne enkle tilnærmingen til differanseskår som mål på endring vært gjenstand for diskusjon i litteraturen (Williams & Zimmerman, 1996). Reliabilitetsestimering av differanseskårene er derfor viktig når disse anvendes i forbindelse med korrelasjonsanalyser. Differanseskårenes reliabilitet (P_{DD}) ble beregnet ved bruk av følgende formel hentet fra Williams & Zimmermann (1996, s. 60):

$$P_{DD} = \frac{(P_{xx} - P_{xy})}{(1 - P_{xy})}$$

I denne formelen indikerer P_{xx} Chronbachs alpha-verdien til den originale indeksen ved pre-testen og P_{xy} korrelasjonskoeffisient mellom indeksen pre- og posttest resultater. Reliabiliteten på differanseskårene varierte mellom alpha-verdiene (a) 0,62 og 0,88. Med unntak av *skolerelatert stress* ($a = 0,62$) og *aktiv mestring* ($a = 0,67$) var reliabiliteten til de andre differanseskårene tilfredsstillende ($a \geq 0,70$) (Ringdal, 2013, s. 358).

Korrelasjonsanalysene av differanseskårene ble utført med Pearsons produkt-moment-korrelasjon (r), og «split file» funksjonen i SPSS ble benyttet slik at kun differanseskårene til elevene i intervensjonsgruppen ble inkludert i analysen. Ved

tolkningen av korrelasjonskoeffisientene har en fulgt anbefalingene angitt i Cohens (1988, s. 79-81) hvor *r*-verdier fra 0 – 0,29 fremstilles som *svake*, fra 0,30 – 0,49 som *moderate*, og fra 0,50 – 1 som *sterke* sammenhenger.

3.8. Forskningsetiske vurderinger

Studien

I forbindelse med forskning forventes det at prosjektet respekterer og bruker forskningsetiske retningslinjer som et verktøy for god forskningsetikk (Nesh, 2016). I arbeidet med å gjøre studien forenlig med disse, har prinsippene om frivillig deltakelse basert på et informert samtykke, unngåelsen av unødige belastninger for informantene, og ivaretagelsen av deres konfidensialitet blitt vektlagt. Forskning har også et krav om å være objektivt (ibid.). Til tross for at det er skolen som har gjennomført intervensjonen, har det gjennom hele forskningsprosessen vært et tydelig fokus på å synliggjøre studien som et uavhengig prosjekt distansert fra skolens agenda.

Elevene ble introdusert for forskningsprosjektet både skriftlig gjennom et informasjonsskriv som ble brukt for å hente deres samtykke (vedlegg B), og muntlig gjennom en muntlig presentasjon av forskningsprosjektet. Det skriftlig informasjonsskrivet inneholdt informasjon om hva deltakelse i prosjektet ville innebære for dem, prosjektets bakgrunn og formål, hvordan deres informasjon ville bli behandlet, og en forespørsel om deres samtykke til å delta i studien.

Informasjonsskrivet presiserte også at studien stod i et uavhengig forhold til intervensjonen, at deres deltakelse derfor var frivillig og at de til enhver tid kunne trekke seg uten konsekvenser. Da alle deltakerne gikk i tredje klasse og var fylt 18 år ved prosjektets startpunkt var det ikke nødvendig å hente samtykke fra deres foreldre (ibid., s. 20). For å sikre at studien ikke utgjorde en unødig belastning for de elevene som valgte å ikke delta i prosjektet, ble disse tilbudt alternative aktiviteter ved gjennomførelsen av undersøkelsene. I arbeidet med å kunne identifisere deltakerne på tvers av pre- og post-testen uten å bryte konfidensialitetsprinsippet, ble det etablert et kodesystem (personregister). Systemet har innebåret at skolens representant etablerte og oppbevarte en liste hvor deltakernes navn var koblet til en unik identifikasjonskode som ble brukt til å identifisere elevene. Disse kodene sørget skolens representant for at elevene førte inn ved gjennomførelsen av undersøkelsene. Deltakernes konfidensialitet overfor skolens ansatte og forskeren har dermed blitt sikret ved å nekte forskeren tilgang til kodelisten med elevenes navn, og skolen tilgang til

datamaterialet knyttet til elevkodene. I arbeidet med å behandle det innsamlede datamaterialet på en konfidensiell måte har dataene blitt oppbevart forsvarlig på en datamaskin underlagt et passord som kun har vært tilgjengelig for forskeren. Etter at datamaterialet var kodet inn i SPSS har de fysiske spørreskjemaene blitt oppbevart i en låst skuff frem til prosjektets ferdigstilling, hvor de vil bli makulert.

Da dette prosjektet innebåret behandlingen av sensitive personopplysninger var det meldepliktig overfor personvernombudet for forskning (NSD). Kort oppsummert handlet denne prosessen om å få klarsignal til å gjennomføre datainnsamlingen basert på en vurdering av studiens spørreskjema og den informasjonen om forskningsprosjektet som blir presentert i dette underkapittelet. Prosjektets gjennomførelse ble tilrådt den 06.12.2016 (vedlegg A). Med bakgrunn i NSD sine anbefalinger vil forskeren etter prosjektslutt enten (1) slette alle dataene tilknyttet prosjektet eller (2) anonymisere dataene ved sletting av identifikasjonskodene.

Intervensjonen

Når en benytter seg av verktøy som JTI, som baserer seg på deltakernes personlighet og preferanser, kan en anta at det vil foreligge en viss etisk risiko for at informasjonen misbrukes til å plassere i brukerne i båser med «merkelapper» på. En annen tenkelig etisk utfordring knyttet til den omtalte intervensjonen er at den har anlegg til å kunne bidra til å skape forventninger til deltakerne, som ikke har rot i realiteten og som utelukkende baserer seg på informasjonen fra JTI-rapportene. Det har også vært en viss risiko for at intervensjonen har kunnet bidratt til å bevisstgjøre deltakerne om deres svakheter på en måte som gjør dem mer skade enn godt.

Med bakgrunn i samtaler med intervensjonens instruktør, har forskeren dannet seg en formening om at disse potensielle etiske truslene har blitt håndtert på en forsvarlig måte. Det gis uttrykk for at deltakerne har blitt advart fra å overtolke informasjonen fra rapportene, og de skal ha fått informasjon om at JTI-typologiene i grunn kun kartlegger preferansene til individet og ikke de individuelle nyansene som skiller mennesker fra hverandre. Typologiene utgjør kun grove indekser som er ment å vise retning og tendens, og intervensjonens instruktør har vært tydelig på at det er først og fremst deltakerne selv som kan vurdere om beskrivelsene i JTI-rapportene utgjør gode beskrivelser av deres egne persona. Intervensjonen har også hatt en overordnet fokus på å bevisstgjøre deltakerne om deres ressurser og utviklingsmuligheter, ikke deres svakheter.

4.0 Presentasjon av resultater

Formålet med dette kapittelet er å gi leseren en systematisk og beskrivende presentasjon av studiens mest sentrale resultater i lys av studiens forskningsspørsmål. Kapittelet sikter derfor å legge forholdene til rette for en diskusjon av studiens funn i neste kapittel. Resultatene fremstilles tredelt, hvor kapittelet innleder med en presentasjon av indeksenes verdifordeling. Dette blir etterfulgt av kapittelets hoveddel som presenterer effektstørrelser og signifikansnivå relatert til de endringene gruppene rapporterte mellom pre- og posttesten. For å samsvare fremstillingen av disse resultatene i størst mulig grad med studiens forskningsspørsmål, har skolerelatert motivasjon, skolerelatert stress, aktiv mestring og psykisk helse blitt behandlet ved hver sine respektive underkapitler. Den tredje delen av kapittelet presenterer resultatene fra korrelasjonsanalysen, og brukes til å belyse mulige sammenhenger mellom endringene hos intervensjonsgruppen.

4.1. Indeksenes verdifordeling og reliabilitet

I tabell 1 illustreres resultatene fra en deskriptiv analyse av indeksenes verdifordeling ved pre- og post-testen hos det samlede utvalget. Tabellen presenterer også alpha-koeffisienten til indeksene, brukt til å vurdere deres reliabilitet i avsnittene 3.6.1 – 3.6.3. Fra tabell 1 er det særlig målene skewness (mål på hvor skjev fordelingen er) og kurtosis (mål på opphoping av verdier) som brukes i vurderingen av om studiens resultater er tilnærmet normalfordelt. Desto nærmere 0 disse målene slår ut i analysen, desto mer normalfordelte er dataene (Pallant, 2013, s. 52). Mens enkelte kilder legger frem at det er først når disse verdiene enten overstiger 2 eller er mindre enn -2 at en bør bekymre seg for normalfordelingen, viser andre kilder til en margin på +/-1,5 og +/-1 (Christophersen, 2012; Muijs, 2011; Tabachnick & Fidell, 2013).

Resultatene viser at den eneste indeksen som var bekymringsfull var «T1mentalvelvære», men selv denne jevnet seg ut fra å ha en kurtosis-verdi på 1,41 til å ha en kurtosis-verdi på -.30 ved post-testen (se tabell 1). På bakgrunn av disse resultatene har variansen i indeksene blitt vurdert å være tilnærmet normalfordelte.

Tabell 1: Verdifordelingen i indeksene brukt til å måle studiens avhengige variabler ($N = 98$).

Variabler	N	Laveste verdi	Høyeste verdi	Gjennomsnitt	Skewness		Kurtosis		Cronbachs Alpha (α)
					Statistikk	Stand. avvik	Statistikk	Stand. avvik	
T1Selvrapportert-motivasjon	98	1.53	5.93	4.06	-.58	.244	.63	.483	0,94
T2Selvrapportert-motivasjon	98	1.93	5.93	4.22	-.30	.244	.40	.483	0,95
T1Mental velvære	98	1.21	5.00	3.45	-.66	.244	1.41	.483	0,92
T2Mental velvære	98	1.57	5.00	3.50	-.25	.244	-.30	.483	0,93
T1Psykiske-plager	98	1.00	3.80	1.82	1.00	.244	.89	.483	0,90
T2Psykiske-plager	98	1.00	3.50	1.76	.85	.244	-.61	.483	0,93
T1Skolerelatert stress	98	1.00	5.70	3.92	-.66	.244	-.00	.483	0,87
T2Skolerelatert stress	98	1.40	6.00	3.85	-.12	.244	-.50	.483	0,91
T1Aktiv mestring	98	1.00	4.00	2.78	-.71	.244	.48	.483	0,74
T2Aktiv mestring	98	1.25	4.00	2.87	-.90	.244	.05	.483	0,72
Valid N (listwise)	98								

T1 = Pre-test T2 = Post-test

4.2. Skolerelatert motivasjon

Tabell 2: Gjennomsnittsverdier og standardavvik for samlevariabelen *selvrapportert motivasjon* ved pre-test og post-test for intervensjon- og sammenligningsgruppen.

	Intervensjonsgruppen		Sammenligningsgruppen	
	Pre-test (n=51)	Post-test (n=51)	Pre-test (n=47)	Post-test (n=47)
Selvrapportert motivasjon	4.01(.96)	4.39 (.77)	4.13 (.71)	4.02 (.81)

Skåringsbredde: 1-6.

Tabell 3: Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen *selvrapportert motivasjon* (n = 98).

	Tid			Tid x Gruppe		
	df	F value	P value	df	F value	P value
Selvrapportert motivasjon	1	.900	0.345	1	10.299	0.002**

Analysen kontrollerer for variablene *kjønn* og *akademisk selvoppfatning*.

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

Tabell 2, 3 og 4 viser resultater for samlevariabelen «*selvrapportert motivasjon*» som er brukt til å måle deltakernes skolerelaterte motivasjon. I pre-testen hadde både intervensjons- og sammenligningsgruppen verdier like over 4 på en skala fra 1 (svært dårlig motivasjon) til 6 (svært god motivasjon) (se tabell 2). Det var en ikke-statistisk signifikant forskjell i skårer for skolerelatert motivasjon mellom gruppene i pre-testen ($F = .50$; $p = 0,482$). Videre var forskjellene fra pre- og post-testen mellom intervensjons- og sammenligningsgruppen signifikant når kontrollvariablene ble tatt høyde for (se «tid x gruppe» i tabell 3). For intervensjonsgruppen ble skårene for skolerelatert motivasjon svakt forbedret fra pre- til post-test. Endringen var statistisk signifikant (se tabell 4) og tilsvarte en Cohen's d -verdi på 0,44. For sammenligningsgruppen var det en ikke-signifikant reduksjon i skårene for skolerelatert motivasjon (Cohen's $d = -0,14$). Med utgangspunkt i differansen mellom gruppenes effektstørrelser kan en beregne at utviklingen som intervensjonsgruppen har hatt i forbindelse med skolerelatert motivasjon har vært tilsvarende en Cohen's d -verdi på 0,58, og kan tolkes som en moderat endring (Cohen, 1988).

Tabell 4: Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen *selvrapportert motivasjon* hos intervensjon- og sammenligningsgruppen ($n = 98$).

Tilhørende gruppe	Pair 1	T1selvmotivasjon & T2selvmotivasjon	Gjennomsnitt	Std. avvik	Std. Error	Paired differences		t	df	Sig. (2-tailed)
						95% Konfidensintervall for forskjellen				
						Nedre	Øvre			
Intervensjonsgruppe ($n = 51$)			-.38	.91	.13	-.64	-.13	-3.04	50	0.004**
Sammenligningsgruppe ($n = 47$)			.11	.62	.09	-.08	.29	1.14	46	0.261

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

4.3. Opplevd skolerelatert stress

Tabell 5: Gjennomsnittsverdier og standardavvik for samlevariabelen *skolerelatert stress* ved pre-test og post-test for intervensjon- og sammenligningsgruppen.

	Intervensjonsgruppen		Sammenligningsgruppen	
	Pre-test ($n=51$)	Post-test ($n=51$)	Pre-test ($n=47$)	Post-test ($n=47$)
Skolerelatert stress	3.62 (1.03)	3.43 (.93)	4.25 (.91)	4.31 (1.08)

Skåringsbredde: 1-6.

Tabell 6: Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen *skolerelatert stress*.

	Tid			Tid x Gruppe		
	df	F value	P value	df	F value	P value
Skolerelatert stress	1	2.732	0.102	1	4.393	0.039*

Analysen kontrollerer for variablene *kjønn* og *akademisk selvoppfatning*.

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

Tabell 5, 6 og 7 viser resultater for samlevariabelen «*skolerelatert stress*», og brukes til å få innsikt i om det har oppstått endringer i hvor stressende utvalget har opplevd sin skolegang i perioden mellom intervensjonens oppstart og avslutning. Resultatene fra pre-testen viste at sammenligningsgruppen rapporterte å oppleve et vesentlig høyere stressnivå på en skala fra 1 (ingen belastning) til 6 (svært stort belastning) ved pretesten sammenlignet med intervensjonsgruppen (se tabell 5). Resultatene fra ANOVA-analysen viste at denne forskjellen mellom gruppene i pre-testen var statistisk signifikant ($F = 10,31$; $p = 0.002$), noe som indikerer at gruppene har hatt ulike utgangspunkt knyttet til skolerelatert stress ved intervensjonens oppstart. Dette er en trussel mot resultatenes indre validitet som bør tas i betraktning en tolker resultatene. Videre viser resultatene at intervensjons- og sammenligningsgruppen endret seg signifikant forskjellig fra pre- og til post-testen når kontrollvariablene ble tatt i betraktning (se «tid x gruppe» i tabell 6). For intervensjonsgruppen ble skårene

for skolerelatert stress svakt forbedret fra pre- til post-test. Endringen var ikke statistisk signifikant (se tabell 7) og tilsvarte en Cohen's *d*-verdi på -0,19. For sammenligningsgruppen viser den parede t-testen at det var en ikke-signifikant økning i skårene for skolerelatert stress (Cohen's *d* = 0,06; *p* = 0,472). Differansen mellom gruppenes effektstørrelse fra pre- til post-test (Cohen's *d*-verdi på -0,25) kan tyde på at intervensjonsgruppen rapporterte å ha opplevd en svak positiv bedring i forbindelse med opplevd skolerelaterte stress (Cohen, 1988).

Tabell 7: Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen *skolerelatert stress* hos intervensjon- og sammenligningsgruppen.

Tilhørende gruppe	Gjennomsnitt	Std. avvik	Paired differences		t	df	Sig. (2-tailed)			
			Std. Error	95% Konfidensintervall for forskjellen						
			Nedre	Øvre						
Intervensjonsgruppe (n = 51)	Pair 1	T1Skolestress & T2skolestress	.18	.77	.11	-.03	.40	1.73	50	0.089
Sammenligningsgruppe (n = 47)	Pair 1	T1Skolestress & T2skolestress	-.06	.63	.09	-.25	.12	-.73	46	0.472

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

4.4. Bruk av aktive mestringsstrategier

Tabell 8: Gjennomsnittsverdier og standardavvik for samlevariabelen *aktiv mestring* ved pre-test og post-test for intervensjon- og sammenligningsgruppen.

	Intervensjonsgruppen		Sammenligningsgruppen	
	Pre-test (n=51)	Post-test (n=51)	Pre-test (n=47)	Post-test (n=47)
Aktiv mestring	2.69 (.65)	2.99 (.53)	2.88 (.54)	2.74 (.54)

Skåringsbredde: 1-4.

Tabell 9: Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen *aktiv mestring*.

	Tid			Tid x Gruppe		
	df	F value	P value	df	F value	P value
Aktiv mestring	1	.056	0.020*	1	15.997	0.000**

Analysen kontrollerer for variablene *kjønn* og *akademisk selvoppfatning*.

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

Tabell 8, 9 og 10 viser resultater for samlevariabelen «*aktiv mestring*» og brukes til å få innsikt i hvordan utvalgets bruk av aktive mestringsstrategier har utviklet seg i perioden mellom pre- og post-testen. I pre-testen hadde intervensjons- og sammenligningsgruppen verdier på 2,69 og 2,88 på en skala fra 1 (bruker aldri aktive mestringsstrategier) til 4 (bruker aktive mestringsstrategier ofte) (se tabell 8). Forskjellen i skårene for aktiv mestring mellom gruppene i pre-testen var ikke

statistisk signifikant ($F = 2,46$; $p = 0.120$). Intervensjons- og sammenligningsgruppen endret seg signifikant forskjellig fra pre- og til post-testen (se «tid x gruppe» i tabell 9). Intervensjonsgruppen rapporterte en moderat økning i bruken av aktive mestringsstrategier (Cohen's $d = 0,51$) som viste seg å være statistisk signifikant (se tabell 10). For sammenligningsgruppen var det en svak (Cohen's $d = -0,26$), ikke-signifikant reduksjon i skårene for aktiv mestring. Med utgangspunkt i differansen mellom gruppens effektstørrelser kan en anslå at utviklingen som intervensjonsgruppen har hatt i forbindelse med bruk av aktive mestringsstrategier har vært tilsvarende en Cohen's d -verdi på $0,77$, og tilsvarer nærmere en stor enn en moderat forbedring (Cohen, 1988).

Tabell 10: Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i samlevARIABLEN *aktiv mestring* hos intervensjon- og sammenligningsgruppen.

Tilhørende gruppe	Gjennomsnitt	Std. avvik	Paired differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
			Std. Error	95% Konfidensintervall for forskjellen						
				Nedre	Øvre					
Intervensjonsgruppe (n = 51)	Pair 1	T1aktivmestring & T2aktivmestring	-.30	.53	.07	-.45	-.15	-4.10	50	0.000**
Sammenligningsgruppe (n = 47)	Pair 1	T1aktivmestring & T2aktivmestring	.13	.58	.09	-.04	.30	1.56	46	0.126

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

4.5. Psykisk helse

Til forskjell fra de andre latente begrepene i studien som blir målt gjennom én samlevARIABLE, har utvalgets psykiske helse blitt målt gjennom samlevARIABLENE mental velvære og psykiske plager. Resultatene fra disse variabelene vil nedenfor omtales separat for og så bli drøftet i lag i neste kapittel.

Mental velvære

Tabell 11, 12 og 13 viser resultater for samlevARIABLEN «*mental velvære*». I pre-testen hadde både intervensjons- og sammenligningsgruppen verdier på rundt 3,5 i en skala fra 1 (svært dårlig mental velvære) til 5 (svært god mental velvære) (se tabell 11).

Tabell 11: Gjennomsnittsverdier og standardavvik for variabelen *mental velvære* ved pre-test og post-test for intervensjon- og sammenligningsgruppen.

	Intervensjonsgruppen		Sammenligningsgruppen	
	Pre-test (n=51)	Post-test (n=51)	Pre-test (n=47)	Post-test (n=47)
Mental velvære	3.35 (.65)	3.59 (.73)	3.56 (.65)	3.42 (.71)

Skåringsbredde: 1-5.

Tabell 12: Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen *mental velvære*.

	Tid			Tid x Gruppe		
	df	F value	P value	df	F value	P value
Mental velvære	1	1.418	0.237	1	10.805	0.001**

Analysen kontrollerer for variablene *kjønn* og *akademisk selvoppfatning*.

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

Forskjellen mellom intervensjons- og sammenligningsgruppen for mental velvære i pre-testen viste seg å ikke være statistisk signifikant ($F = 2,60$; $p = 0,110$).

Intervensjons- og sammenligningsgruppen endret seg signifikant forskjellig fra pre- og til post-testen når kontrollvariablene ble tatt høyde for (se «tid x gruppe» i tabell 12). Når det gjelder endringene innad gruppene indikerer resultatene på den ene siden at skårene til intervensjonsgruppen for mental velvære ble svakt-moderat forbedret fra pre- til post-test. Endringen var statistisk signifikant (se tabell 13) og tilsvarte en Cohen's d -verdi på 0,35. På en annen side rapporterer sammenligningsgruppen en statistisk signifikant reduksjon av mental velvære i samme tidsperiode (Cohen's $d = -0,21$). Differansen mellom gruppens effektstørrelse fra pre- til post-test (Cohen's d -verdi på 0,56) tyder på at intervensjonsgruppen i løpet av intervensjonsperioden opplevde en moderat endring i forbindelse med deres mentale velvære (Cohen, 1988).

Tabell 13: Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen *mental velvære* hos intervensjon- og sammenligningsgruppen.

Tilhørende gruppe	Pair	T1mentalvelvære & T2mentalvelvære	Paired differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
			Gjennomsnitt	Std. avvik	Std. Error	95% Konfidensintervall for forskjellen				
						Nedre				Øvre
Intervensjonsgruppe (n = 51)	Pair 1	T1mentalvelvære & T2mentalvelvære	-.24	.64	.09	-.41	-.05	-2.60	50	0.012*
Sammenligningsgruppe (n = 47)	Pair 1	T1mentalvelvære & T2mentalvelvære	.14	.48	.07	-.01	.29	2.11	46	0.040*

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

Psykiske plager

Tabell 14: Gjennomsnittsverdier og standardavvik for samlevariabelen *psykiske plager* ved pre-test og post-test for intervensjon- og sammenligningsgruppen.

	Intervensjonsgruppen		Sammenligningsgruppen	
	Pre-test (n=51)	Post-test (n=51)	Pre-test (n=47)	Post-test (n=47)
Psykiske plager	1.80 (.65)	1.63 (.58)	1.84 (.60)	1.90 (.70)

Skåringsbredde: 1-4.

Tabell 14, 15 og 16 viser resultater for samlevariabelen «*psykiske plager*». I pre-testen hadde både intervensjons- og sammenligningsgruppen verdier på rundt 1,8 i en skala fra 1 (ikke plaget) til 4 (svært plaget) (se tabell 14). Forskjellen mellom intervensjons- og sammenligningsgruppene for psykiske plager i pre-testen viste seg å ikke være statistisk signifikant ($F = 0,10$; $p = 0,756$). Intervensjons- og sammenligningsgruppen endret seg signifikant forskjellig fra pre- og til post-testen når kontrollvariablene ble tatt høyde for (se «tid x gruppe» i tabell 15). Når det kommer til endringene innad gruppene ble skårene til intervensjonsgruppen for psykiske plager på den ene siden svakt forbedret fra pre- til post-test. Endringen var statistisk signifikant (se tabell 16) og tilsvarte en Cohen's d -verdi på $-0,28$. På den andre siden tilsier den rapporterte utviklingen hos sammenligningsgruppen at denne i samme tidsperiode opplevde en ikke-statistisk signifikant økning av psykiske plager (Cohen's $d = 0,09$). Differansen mellom gruppenes effektstørrelse fra pre- til post-test (Cohen's d -verdi på $-0,37$) tyder på at intervensjonsgruppen i løpet av intervensjonsperioden opplevde en svak reduksjon i forbindelse med symptomer på psykiske plager (Cohen, 1988).

Tabell 15: Mixed Ancova. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen *psykiske plager*.

	Tid			Tid x Gruppe		
	df	F value	P value	df	F value	P value
Psykiske plager	1	11.162	0.001*	1	10.413	0.002**

Analysen kontrollerer for variablene *kjønn* og *akademisk selvoppfatning*.

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

Tabell 16: Paret t-test. Signifikanttesting av endringene i samlevariabelen *psykiske plager* hos intervensjon- og sammenligningsgruppen.

Tilhørende gruppe	Gjennomsnitt	Std. avvik	Paired differences Std. Error	95% Konfidensintervall for forskjellen		t	df	Sig. (2-tailed)	
				Nedre	Øvre				
Intervensjonsgruppe (n = 51)	Pair 1 T1psykiskeplager & T2psykiskeplager	.17	.47	.07	.04	.31	2.68	50	0.010**
Sammenligningsgruppe (n = 47)	Pair 1 T1psykiskeplager & T2psykiskeplager	-.06	.46	.07	-.20	.07	-.91	46	0.365

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

4.6. Sammenheng mellom endringer

Tabell 17 viser korrelasjonene mellom differanseskårene fra pre- til posttest hos intervensjonsgruppen, og indikerer styrken på de lineære sammenhengene mellom endringene av studiens avhengige variabler. Endringene i mental velvære og psykiske plager var sterkt negativt korrelert med hverandre ($r=-0,53$; $p<0,01$). Videre viser resultatene at endringene for skolerelatert motivasjon hadde en svak ikke-signifikant korrelasjon med endringene i både skolerelatert stress og aktiv mestring. Endringene ved skolerelatert motivasjon ble imidlertid funnet å ha moderat – sterk signifikant korrelasjon med endringene i psykiske plager $-0,40$ ($p<0,01$) og mental velvære $0,53$ ($p<0,01$). Resultatene viser også at endringene i psykiske plager ser ut til å korrelert sterkt og signifikant med både endringene i skolerelatert stress ($r=0,55$; $p<0,01$) og aktiv mestring ($r=-0,49$; $p<0,01$). Endringene i mental velvære viste seg imidlertid kun å ha en moderat signifikant korrelasjon med endringene i skolerelatert stress ($r=-0,38$; $p<0,01$) og aktiv mestring ($r=0,34$; $p<0,01$). Det ble også funnet en svak, dog signifikant, negativ korrelasjon mellom endringene i skolerelatert stress og aktiv mestring ($r=-0,29$; $p<0,05$). Da reliabiliteten ved differanseskårene til skolerelatert stress og aktiv mestring ble beregnet å være lav (se avsnitt 3.7), kan en ikke utelukke at den svake sammenhengen mellom dem og indikatorene for psykisk helse skyldes tilfeldigheter. Dette er en betraktning som vil bli tatt opp når resultatene reliabilitet diskuteres i neste kapittel.

Tabell 17: Korrelasjonsmatrise av intervensjonsgruppens differanseskår ved studiens avhengige variabler i perioden mellom pre- og post-test ($n = 51$).

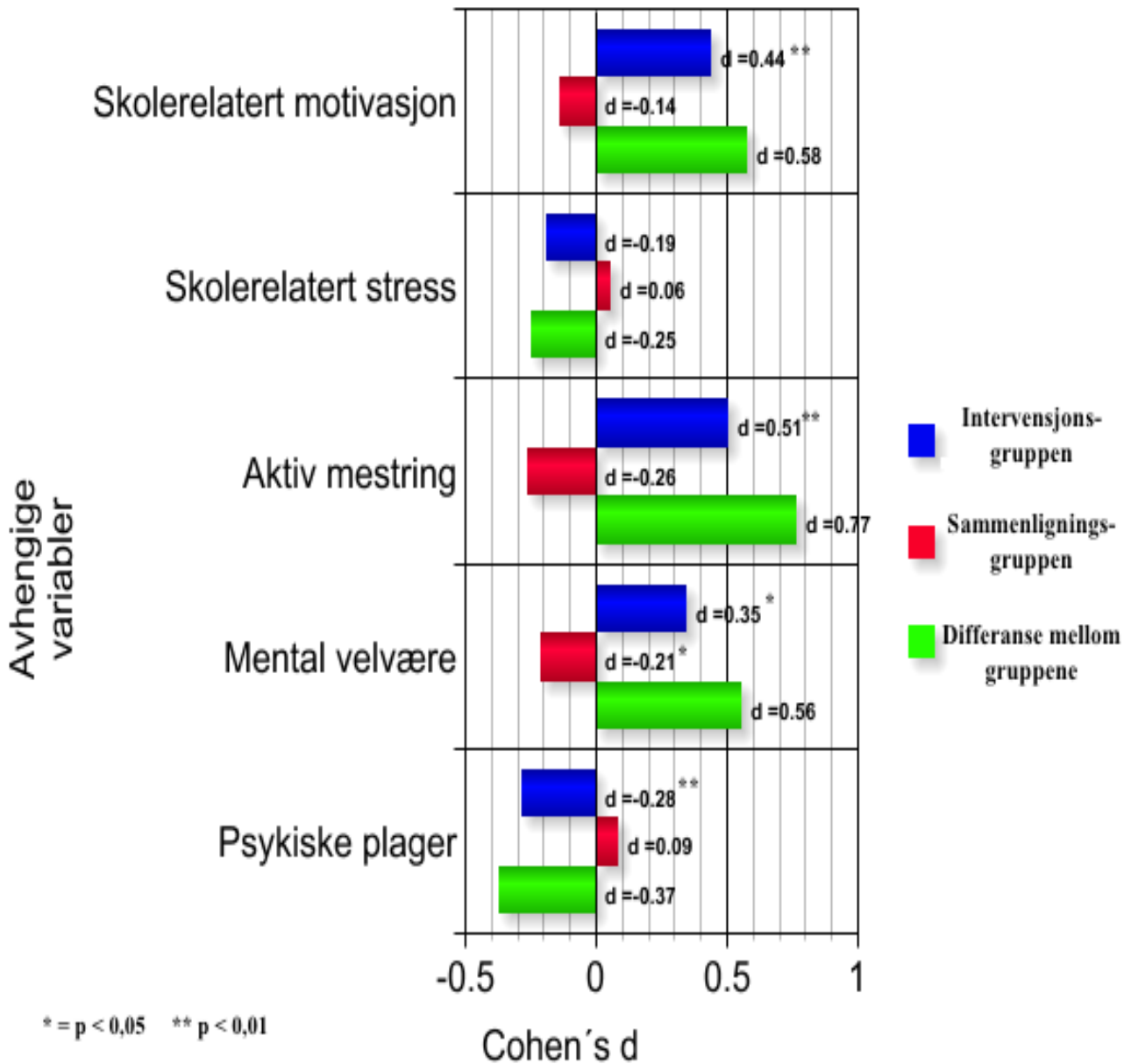
	1	2	3	4
1. Skolerelatert motivasjon				
2. Skolerelatert stress	-0,27			
3. Aktiv mestring	0,23	-0,29*		
4. Mental velvære	0,53**	-0,38**	0,34**	
5. Psykiske plager	-0,40**	0,55**	-0,49**	-0,53**

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

4.7. Oppsummering av resultater

Formålet i dette kapitlet har vært å fremstille studiens resultater på en slik måte at de bidrar til å besvare studiens forskningsspørsmål. Kjernen i dette kapitlet har derfor vært å presentere den anslåtte utviklingen knyttet til studiens avhengige variabler som intervensjonsgruppen har rapportert. Som det illustreres i figur 6, blir differansen mellom gruppenes effektstørrelser brukt som uttrykk for intervensjonsgruppens rapporterte endring sammenlignet med det som kan oppfattes som en naturlig utvikling. En gjennomgående og interessant tendens som går igjen i resultatene er hvordan intervensjonsgruppen, til forskjell fra sammenligningsgruppen, rapporterer positive effektstørrelser (Cohen's d) fra pre- til post-test ved samtlige av studiens variabler. Differansene mellom effektstørrelsene tyder på at intervensjonsgruppen rapporterer å ha opplevd en særlig positiv og signifikant utvikling knyttet til deres skolerelaterte motivasjon, bruk av aktive mestringsstrategier og mentale velvære, og en svak men signifikant reduksjon av psykiske plager sammenlignet med sammenligningsgruppen. Til tross for at gruppene endret seg signifikant forskjellig fra pre- til post-testen, viser resultatene knyttet til skolerelatert stress at endringene innad gruppene ikke var store nok til å betraktes som statistisk signifikante.

Med bakgrunn i disse endringene hos intervensjonsgruppen, støtter funn fra korrelasjonsanalysen opp om en særlig sterk relasjon mellom den positive utviklingen innen skolerelatert motivasjon og den positive utviklingen ved deltakernes mentale velvære. Det ble også funnet tydelige tendenser som indikerer at den positive reduksjonen av psykiske plager er assosiert til endringene innen skolerelatert stress og aktiv mestring.



Figur 6: Oppsummering av effektstørrelsene på endringene i gruppene og differansen mellom disse.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres studiens resultater i lys av studiens forskningsspørsmål, mulige teoretiske mekanismer ved intervensjonen og tidligere relevant forskning. Jungiansk Type Index (JTI) er et ikke-evaluert og beskrivende psykologisk verktøy, som i den aktuelle intervensjonen brukes til å kartlegge deltakernes preferanser med mål om å styrke deres selvinnsett. Bakgrunnen for studien kan sees i at sentrale utfordringer i norske skoler har skapt en stor etterspørsel etter tiltak som bedrer ungdommers skolerelaterte motivasjon og psykiske helse, samt deres relasjon til skolerelatert stress. Da det i denne studien argumenteres for at intervensjonens sentrale elementer potensielt vil kunne bidra til å dekke dette behovet, har studien til hensikt å vitenskapelig vurdere innvirkningen som den JTI-baserte intervensjonen har på deltakerne. Studiens forskningsspørsmål har vært:

Hvilke effekt har et intervensjonstiltak, forankret i Jungiansk Type Index, på

a) skolerelatert motivasjon og

b) opplevelse av skolerelatert stress, bruk av aktive mestringsstrategier og psykisk helse

blant elever som gjennomfører det tredje året på det studiespesialiserende utdanningsprogrammet?

Kapitlet innleder med å diskutere studiens forskningsspørsmål i lys av studiens empiriske funn. Sentrale elementer i denne drøftingen er hvordan forskjellen i endringer mellom intervensjons- og sammenligningsgruppen kan forstås i lys av studiens teoretiske argumentasjon og tidligere forskning. Videre følger betraktninger rundt studiens metodikk, en konklusjon av studiens funn og forslag til videre forskning omkring tematikken.

5.1. Mulig effekt på skolerelatert motivasjon

Sentrale elementer i intervensjonen var å kartlegge og å bevisstgjøre deltakerne om deres egne ressurser og utviklingsmuligheter. Dette kan ha påvirket hvordan deltakerne tenker om sine muligheter for å mestre videre utdanning. Intervensjonen inneholdt også prosesser der deltakernes ressurser ble sett i relasjon til mulige fremtidige utdannings- og yrkesretninger. Dette kan også ha gitt dem mer konkrete tanker om utdanningsvalg som er aktuelle for dem, noe som i sin tur kan ha gjort det lettere for dem å se hensikten og nytteverdien i skolefagene de arbeidet med i øyeblikket. På denne måten kan intervensjonen ha styrket deres skolerelaterte mestringsforventninger og verdsettelse av skolearbeidet. Dette er forhold som flere motivasjonsteorier fremhever som sentrale for motivasjon (se Bandura, 1997; Eccles & Wigfield, 2002). Det var derfor forventet at intervensjonen ville ha en positiv innvirkning på deltakernes skolerelaterte motivasjon.

Resultatene fra den kvasi-eksperimentelle studien var i tråd med denne forventningen. Sett i forhold til sammenligningsgruppen, hadde intervensjonsgruppen signifikante forbedringer i opplevd motivasjon (se tabell 2 og 3). Basert på Cohen's (1988) kriterier for effektstørrelser, kan endringen betegnes som en moderat forbedring i opplevd skolerelatert motivasjon (se figur 4). Gitt at denne positive endringen opprettholdes og kan tilskrives tiltaket, er funnene interessante. Skolerelatert motivasjon er en veldokumentert utfordring blant elever i den videregående opplæringen, og utgjør blant annet en viktig faktor i opprettholdelsen av elevenes mangel på grunnleggende skoleferdigheter, svake faglige prestasjoner og høye frafallsprosent (Byrhagen, et al., 2006; Frøseth & Markussen, 2009; Markussen, et al., 2008; Støren, et al., 2007; Wollscheid, 2010). I lys av tidligere forskning, er denne endringen på nivå med det en ser i intervensjoner som forsøker å forbedre skolerelatert motivasjon. Lazowski & Hulleman (2016) har gjennomført en metastudie av motivasjonsintervensjoner i utdanningssektoren. Beregningen av effektstørrelsene i de inkluderte intervensjonsstudiene er sammenlignbar med fremgangsmåten brukt i denne studien, og den gjennomsnittlig effektstørrelsen ($d = 0,49$) de fant er svært lik den en finner i denne studien (Lazowski & Hulleman, 2016, s. 619). Den JTI-baserte intervensjonen kan derfor synes å ha et potensiale for å forbedre skolerelatert motivasjon blant avgangselever som fullfører det

studiespesialiserende utdanningsprogram. Metodiske begrensninger knyttet til denne mulige konklusjonen vil bli drøftet nedenfor.

5.2. Mulig effekt på skolerelatert stress

I Norge rapporteres det om en økende tendens av opplevd skolerelatert stress hos norske skoleelever (Samdal, 2009, s. 23). Da psykiske helseplager som angst og depresjon i stor grad er relaterte til negative følelser forårsaket av stress, bør et intervensjonstiltak med potensiale til å redusere skolerelatert stress være interessant (Bru, et al., 2016; Lazarus, 2006). En sentral element i intervensjonen var å kartlegge og å bevisstgjøre deltakerne om deres egne ressurser. Dette kan ha økt deltakernes oppfatning av deres generelle mestringsressurser, og dermed bedret deres oppfatning av balansen mellom tilgjengelige ressurser og opplevde krav ved forhold til skolen. En annen sentral element i intervensjonen har vært å bevisstgjøre deltakerne om deres utviklingsmuligheter. Ved å rette deltakernes oppmerksomhet mot realistiske mål fremfor situasjoner som begrenser bruk av deres personlige ressurser, kan det tenkes at deltakerne vil kunne unngå utfordringer som leder til u hensiktsmessige nederlagsopplevelser. Dette kan ha redusert deltakernes opplevelse av skolerelatert stress.

Funnene fra denne studien kan vurderes å være delvis i overenstemmelse med denne forventningen. Det var ingen signifikant pre-post reduksjon i opplevd skolerelatert stress i intervensjonsgruppen (se tabell 7). Sammenligningsgruppen hadde imidlertid en svak ikke-signifikant tendens til økning i opplevd skolerelatert stress. Sett i forhold til sammenligningsgruppen, hadde intervensjonsgruppen en signifikant reduksjon i opplevd skolerelatert stress (se tabell 5 og 6). Basert på Cohen's (1988) kriterier for effektstørrelser, kan differansen i endring mellom de to gruppene betegnes som svak (se figur 4). En mulig forklaring på denne svake effekten kan sees i lys av en forventning om at den JTI-baserte intervensjonen også kan ha hatt en positiv effekt på deltakernes verdsettelse av skolearbeid (se avsnitt 5.1). Denne tolkningen kan forstås med bakgrunn i Lazarus stressmestringsteori som belyser at jo viktigere noe er for individet, jo mer sårbar vil en være for at situasjoner som truer denne vil kunne fremprovosere psykisk stress (Lazarus, 2006). Det er derfor tenkelig at ved å ha økt deltakernes verdsettelse av gode skoleprestasjoner og skolerelaterte motivasjon, har intervensjonen også kunnet bidratt til å gjøre trusselen for svake skoleprestasjoner til

en høyere belastning. Dette kan ha begrenset intervensjonens effekt på reduksjon av skolerelatert stress hos deltakerne. Det bør også nevnes at den kortsiktige stressreducerende effekten som tidligere intervensjoner har hatt på deltakerne har blitt begrenset av en tidsforsinkende effekt (Brough & Biggs, 2015). Da tidsrommet mellom pre- og posttesten var begrenset til en nokså kort tidsperiode, kan en derfor ikke utelukke at den JTI-baserte intervensjonens effekt på skolerelatert stress vil kunne bli større sett i et mer langsiktig perspektiv.

Ser man studiens funn i lys av tidligere intervensjonsstudier, kan endringen i opplevd skolerelatert stress hos deltakerne betraktes som beskjeden. Deriblant fant Denissen (2000) i sin metastudie bestående av 47 intervensjonsstudier, en gjennomsnittlig effektstørrelse tilsvarende $d=0,51$ på reduksjon av psykisk stress. I en skolesammenheng vil en kunne trekke frem hvordan Mindfulness-baserte intervensjoner også ser ut til å ha en relativ større effekt på reduksjon av opplevd stress. Deriblant fant Zenner et al. (2014) i sin metastudie at den gjennomsnittlig effektstørrelsen i slike intervensjoner tilsvarte svake til moderate endringer hos deltakerne. Det bør likevel tas forbehold om at i kontrast til intervensjonene som er vurdert i disse metastudiene, har ikke den JTI-baserte intervensjonen hatt et eksplisitt mål om å redusere deltakernes opplevelse av skolerelatert stress. Ettersom forventningene knyttet til intervensjonens evne til å ha en stressreducerende effekt har utelukkende basert seg på mulige teoretiske mekanismer ved dens sentrale elementer, bør selv den svake effekten som rapporteres i denne studien vurderes å være av praktisk betydning.

5.3. Mulig effekt på bruk aktive mestringsstrategier

I lys av tidligere forskning har denne studien bygget videre på forståelsen om at bruk av problemfokuserede stressmestringsstrategier kan være effektive i forbindelse med reduksjon av psykisk stress samt bidragsgivende i forbindelse med elevenes faglige tilpasning og psykiske helse (Ebata & Moos, 1991; Mayordomo-Rodríguez, et al., 2015; Murberg & Bru, 2005; Thuen & Bru, 2004; Tolor & Fehon, 1987).

Intervensjonens effekt på deltakernes stressmestring har derfor blitt vurdert ut ifra dens innvirkninger på deltakernes bruk av problemfokuseret mestring, som i denne studien har blitt målt gjennom deres bruk av aktive mestringsstrategier. I Lazarus stressmestringsteori fremheves det hvordan følelsen av kontroll over stressituasjonen,

som igjen bestemmes av en vurdering om tilgjengelige ressurser er tilstrekkelige i møte med situasjonens ytre krav, er avgjørende for at individet skal kunne tolke problemfokuserede mestringsstrategier som hensiktsmessige (Lazarus, 2006, s. 152). I lys av dette har intervensjonen bestått av elementer som både kan ha bidratt til en optimistisk attribusjonsstil gjennom positive mestringserfaringer hos deltakerne samt fungert bevisstgjørende på deres generelle mestringsressurser. På den måten kan intervensjonen således ha styrket deltakernes følelse av kontroll ved stressfremkallende situasjoner, og det ble derfor forventet at intervensjonen hadde potensiale for å stimulere til økt bruk av aktive mestringsstrategier blant deltakerne.

Studiens empiriske funn var i tråd med denne forventningen. Sett i forhold til sammenligningsgruppen, rapporterte intervensjonsgruppen signifikante forbedringer i bruk av aktive mestringsstrategier (se tabell 8 og 9). I lys av Cohen's (1988) kriterier for effektstørrelser, kan denne endringen i aktiv mestring betegnes som en tilnærmet stor forbedring (se figur 4). Disse resultatene viser at intervensjonens rapporterte effekt på bruk av problemfokuseret mestring er på nivå med andre intervensjoner som har som mål å bedre deltakernes stressmestring (Richardson & Rothstein, 2008; Steinhardt & Dolbier, 2008; Żońnierczyk-Zreda, 2002). Gitt at den relativt sterke forbedringen i bruk av aktive mestringsstrategier kan tilskrives intervensjonen, vil dette funnet kunne brukes som støtte for at JTI-baserte intervensjonen har et stort potensiale for å stimulere til økt bruk av aktive mestringsstrategier blant avangselever som fullfører den studiespesialiserende utdanningsprogrammet.

På den ene siden kan dette betraktes å være et interessant funn som indikerer at intervensjonen vil kunne brukes i arbeidet med å motvirke skolerelatert stress og stressrelaterte helseproblemer. På en annen side kan den sterke forbedringen i aktiv mestring også betraktes som et noe overraskende funn når en tar i betraktning den beskjedne innvirkningen intervensjonen ser ut til å ha hatt på skolerelatert stress (se figur 4). I forrige avsnitt ble det gjort rede for hvordan intervensjonens kortsiktige effekt på skolerelatert stress kan ha blitt begrenset av en økning av skolearbeidets verdi for deltakerne, og av en mulig tidsforsinkende effekt. Disse mulige forklaringene gir likevel ikke svar på hvorfor elevene som rapporterer om mer bruk av aktiv mestring, har kun en svak tendens til å rapportere om reduksjon i skolerelatert stress (se tabell 17). En mulig tolkning av dette kan sees i at til tross for at bruk av problemfokuserede mestringsstrategier utgjør en mulig langsiktig løsning på den

stressfremkallende situasjonen, kan den aktive tilpasningssituasjonen som preger bruk av slike strategier i mange tilfeller oppleves som krevende av brukeren (Lazarus, 2006). I lys av dette er det tenkelig at elevene som økte sin bruk av aktive mestringsstrategier på kort sikt også kan ha opplevd en ekstra anstrengelses kostnad, som i sin tur kan ha kommet til uttrykk gjennom opplevd stress. Da det kun hadde gått cirka to måneder mellom intervensjonens oppstart og post-testen, kan en ikke utelukke at denne ekstra anstrengelsen har kunnet fungert begrensende på både intervensjonens effekt på skolerelatert stress, og korrelasjonen mellom endringene i aktiv mestring og skolerelatert stress på kort sikt. En oppfølgingstest som undersøkte hvorvidt intervensjonens sterke effekt på bruk av aktive mestringsstrategier ville hatt en større positiv effekt på deltakernes opplevelse av stress på sikt, ville derfor vært interessant.

5.4. Mulig effekt på psykisk helse

I henhold til forståelsen av psykisk helse som et flerdimensjonalt begrep, har intervensjonens effekt på deltakernes psykisk helse blitt målt gjennom de rapporterte endringene ved utvalgets mentale velvære (emosjonell- og psykisk velvære) og forekomst av symptomer på psykiske plager (Keyes, 2013). Deres bruk som indikatorer har i ettertid blitt støttet opp av resultatene fra korrelasjonsanalysen, som indikerer en sterk negativ sammenheng mellom disse to samlevariablene (tabell 17). Tidligere i kapitlet blir det gjort rede for hvordan sentrale elementer i intervensjonen har kunnet fungert fremmede på deltakernes skolerelaterte motivasjon. Videre er det også tenkelig at disse elementene har potensiale til å øke deltakernes opplevelse av sammenheng i livet, bidra til å øke forekomsten av positive mestringserfaringer samt bedre deres oppfattede balanseforhold mellom egne ressurser og skolens ytre krav. En slik effekt vil kunne ha en positiv virkning på deltakernes selvfølelse og oppfattelse av egen fungering overfor utfordrende livssituasjoner. Det var derfor forventet at intervensjonen hadde potensiale til å fremme deltakernes emosjonelle og psykiske velvære. Det er også blitt gjort rede for hvordan sentrale elementer i intervensjonen har kunnet hatt en positiv innvirkning på deltakernes opplevde stress. Da det finnes en forståelse om at psykiske plager som depresjon og angst er relaterte til negative emosjoner forårsaket av stress, var det derfor også forventet at intervensjonen ville ha en reduserende effekt på forekomsten av psykiske plager hos deltakerne (Bru, et al., 2016; Lazarus, 2006; Midthassel, et al., 2011; Thuen, 2007).

Studiens resultater viste seg å være i tråd med disse forventningene. Sett i forhold til sammenligningsgruppen, rapporterte intervensjonsgruppen signifikante forbedringer i både mental velvære og forekomst psykiske plager (se tabell 12 og 15). Basert på Cohen's kriterier for effektstørrelser (1988), kan endringen i mental velvære betegnes som moderat og endringen i symptomer på psykiske plager betegnes som svak (se figur 4). Hvorfor intervensjonen har hatt en relativ ulik effekt på disse to indikatorene på psykisk helse kan tolkes med bakgrunn i resultatene fra korrelasjonsanalysen (se tabell 17). Disse resultatene uttrykker en tydelig sterk tendens til at deltakerne som rapporterte forbedringer i mental velvære, også rapporterte om økt skolerelatert motivasjon. Med bakgrunn i tidligere forskning som indikerer hvordan motivasjon har en innvirkning på grad av velvære, vil en kunne bruke dette korrelasjonsmønsteret som støtte for en tolkning om at de moderate endringene i mental velvære har blitt påvirket av intervensjonens moderate effekt på skolerelatert motivasjon (se avsnitt 5.1) (Bailey & Phillips, 2016). Resultatene uttrykker en tilsvarende sterk tendens til at deltakerne som rapporterte om økt bruk av aktive mestringsstrategier eller redusert skolerelatert stress, også rapporterte om reduksjon i psykiske plager (se tabell 17). Dette er et resultat som fungerer understøttende på den etablerte forståelsen om relasjonen mellom psykisk stress og psykiske helseplager (Bru, et al., 2016; Lazarus, 2006; Midthassel, et al., 2011; Thuen, 2007). Med bakgrunn i dette korrelasjonsmønsteret, er det mulig å tolke den svake effekten intervensjonen har hatt på reduksjon av psykiske plager i sammenheng med den svake effekten den også har hatt på deltakernes opplevelse av skolerelaterte stress (se avsnitt 5.2). Da det tidligere i kapitlet blir argumentert for at en ikke kan utelukke at intervensjonens effekt på opplevd stress vil kunne øke på sikt pga. en tidsforsinkende effekt, gir dette korrelasjonsmønsteret grunn til å tro at intervensjonens effekten på psykiske plager også vil kunne bli større som et resultat av dette.

Sett at reduksjon av deltakernes symptomer på psykiske plager har vært særlig forbundet til deres opplevelse av skolerelatert stress, er det relevant å spørre seg hvorfor intervensjonen ser ut til å ha hatt en betydelig større effekt på reduksjon av psykiske plager i forhold til skolerelatert stress. En mulig tolkning av dette kan være at intervensjonen, ved å ha forsøkt å bevisstgjøre deltakerne om passende utdanning- og yrkesretninger, har kunne gjort deres skolehverdag mer meningsfull. I lys av Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng, har dette kunne fungert som en

beskyttelsesfaktor som har gjort elevene mindre sårbare for de negative innvirkningene som følger psykisk stress, og slik redusert deres forekomst av psykiske helseplager (Antonovsky & Lev, 2000).

Ser man studiens funn i lys av tidligere forskning, har metastudiene til Neil og Christensen (2009) og Werner-Seidler et al. (2017) vist at universelle skolebaserte intervensjoner rettet mot forebygging av psykiske plager som angst og depresjon også har hatt tendens til å ha en effekt som kan betraktes som svak etter Cohens (1988) kriterier. En tilsvarende svak effekt ble også funnet ved universelle skolebaserte intervensjoner som siktet å forbedre deltakernes mentale velvære på kort sikt (se metastudien til Van Genugten et al., 2017). Den rapporterte effekten som den JTI-baserte intervensjonen har hatt på reduksjon av psykiske plager og mental velvære i denne studien kan derfor vurderes å være på nivå med, eller bedre, enn det som har blitt funnet i tidligere universelle skolebaserte intervensjoner. Gitt at endringene ved disse to indikatorene for psykisk helse ikke er midlertidige og faktisk kan tilskrives forhold ved tiltaket, peker disse funnene i retning av at den JTI-basert intervensjonen har et potensiale til å forbedre psykisk helse blant avgangselever som fullfører den studiespesialiserende utdanningsprogrammet.

5.5. Metodiske betraktninger

Ved enhver studie ligger det til grunn mange viktige avgjørelser. I dette prosjektet har mange av disse avgjørelsene har vært betinget av de begrensede rammene som inngår i en masteroppgave, deriblant prosjektets omfang, tilgjengelig tid og ressurser. Andre avgjørelser, deriblant valg forskningsdesign, utvelging av deltakere og utformingen av måleinstrumentet, har basert seg på studiens teoretiske argumentasjon og de betingelsene som har fulgt med det å studere en intervensjon gjennomført på én enkel skole. Formålet med dette avsnittet er å diskutere hvordan disse valgene kan ha hatt en innvirkning på studiens reliabilitet og validitet, og slik drøfte studiens sterke og svake sider.

En viktig betraktning som bør nevnes innledningsvis er at studiens funn, som baserer seg på differanseforholdet på effektstørrelsene mellom intervensjons- og sammenligningsgruppen, vil til en viss grad kunne være forårsaket av tilfeldigheter. Dette kan sees i at til tross for at studiens funn indikerer at gruppene faktisk endret

seg signifikant forskjellig ved samtlige av studiens avhengige variabler, var endringene som sammenligningsgruppen rapporterte (sett bort ifra mental velvære) ikke statistisk signifikante (se figur 4). Dette begrenser studien fra annet enn å kun anslå hvor store endringer intervensjonsgruppen rapporterer å ha hatt i forhold til sammenligningsgruppen. Med bakgrunn i dette, bør bruk av studiens funn om hvor stor effekt intervensjonen har hatt på deltakerne derfor gjøres med en viss grad av varsomhet.

5.5.1. Begrepsvaliditet og reliabilitet

En styrke ved studien er at dataene er hentet gjennom relevante og etablerte skaler som har blitt påvist å ha gode psykometriske egenskaper. Videre støtter resultatene fra faktoranalysen at disse også viste seg å ha brukbar dimensjonalitet i den konteksten studien er gjort i. En vil derfor kunne argumentere for at måleinstrumentet som ble benyttet i denne studien har hatt god begrepsvaliditet. Med unntak av måleinstrumentet for aktiv mestring, som viste seg å kun være tilfredsstillende, indikerer resultatene fra reliabilitetsanalysen at studiens måleinstrumenter også har hatt høye Chronbachs alpha-verdier. Dette vil kunne brukes som argument for at det samlede måleinstrumentet også har hatt god reliabilitet (se tabell 1). Samtidig må det tas forbehold om at reliabiliteten til differanseskårene for skolerelatert stress og aktiv mestring, brukt som mål ved korrelasjonsanalysen, ble beregnet å være under et tilfredsstillende nivå (se avsnitt 3.7). At reliabiliteten til både måleinstrumentet og differanseskåren for aktiv mestring viste seg å være beskjeden kan muligens forklares med at indeksen «aktiv mestring» kun inkluderte fire items. En kan derfor stille spørsmål om ikke inkluderingen av flere indikatorer på problemfokuset mestring av avhengige variabler, deriblant mestringsstrategier som baserer seg på planlegging og oppsøking av sosial instrumentell støtte, kunne ha gitt en mer reliabel bilde av endringene i deltakernes bruk av problemfokusede mestringsstrategier (Carver, et al., 1989). Dette er et forhold som bør tas i betraktning ved videre forskning omkring tematikken.

Da dataene som er brukt i denne studien er hentet gjennom selvrapporing, vil det alltid være en viss risiko for at disse vil kunne være preget av tilfeldige målingsfeil forårsaket av f. eks deltakernes dagsform eller tolkning av innholdet i spørreskjemaet. At datainnsamlingene har vært standardiserte, hvor visse retningslinjer har blitt fulgt

for å sikre at gjennomførelsen av disse i størst mulig grad har vært identiske for begge gruppene, kan derfor sees på som et forhold ved studien som fungerer styrkende resultatenes reliabilitet. Kodingen av dataene ble også gjort med stor forsiktighet, og det finnes derfor ikke grunnlag til å tro at dette kan ha hatt en innvirkning på studiens resultater. På en annen side bør inkluderingen av et stort antall items i spørreskjemaene nevnes som en svakhet ved studien som kunne ha blitt unngått. Dette kan sees i at den økte belastningen dette kan ha hatt på elevene kan ha påvirket dem til å ha avgitt mer tilfeldige svar, og vurderes derfor som et forhold som kan ha svekket resultatenes pålitelighet.

5.5.2. Indre validitet

Ved tiltaksstudier vil det alltid finnes en viss fare for at de forskjellige endringene mellom gruppene har kunnet blitt forårsaket av tilfeldige forhold som ikke har vært relatert med tiltaket. I relasjon med dette utgjør studiens indre validitet et uttrykk for den grad av sikkerhet studiens funn kan tilskrives intervensjonstiltaket, og ikke alternative årsaksforklaringer.

En styrke ved studiens design er at den har inkludert en sammenligningsgruppe, som gir en viss kontroll over den effekten det å ha svart på spørreskjemaet i pre-testen vil kunne ha på svarene i post-testen. En sammenligningsgruppe vil også kunne gi kontroll for naturlige endringer eller modningseffekten hos intervensjonsgruppen. På en annen side har studien fulgt et kvasi-eksperimentell design, hvor utvalget ikke har blitt tilfeldig fordelt inn i intervensjons- eller sammenligningsgruppen, noe som forhindrer oss fra å vite om gruppene faktisk er helt sammenlignbare. I en argumentasjon for at gruppene vil kunne regnes som sammenlignbare, vil en kunne trekke frem at utvalget har bestått av jevnaldrende elever som gjennomfører den samme studieretningen ved den samme skolen. En vil også kunne argumentere for at bruk av parallellklasser vil kunne sikre en viss grad av sammenlignbarhet mellom gruppene (Muijs, 2011, s. 24). Dette kan sees i at til tross for at gruppene ikke har vært utsatt av en tilfeldig fordeling i forbindelse med studien, ble klassene som gruppeinndelingen baserer seg på ved skolestart i hovedsak satt sammen gjennom

tilfeldig fordeling av skolen.^f En må likevel ta i betraktning at det studiespesialiserende utdanningsprogrammet tilbyr elevene muligheten til å velge mellom mange ulike valgfag, og ulikheter i fag kan ha skapt ulik grunnlag for belastning hos elevene. I et forsøk på å kompensere for noen av ulikhetene mellom gruppene, og slik styrke studiens indre validitet, ble data fra de ubenyttede skalaene i spørreskjemaet brukt til å finne systematiske forskjeller mellom gruppene. Signifikante forskjeller i kjønn og akademisk selvoppfatning ble funnet og kontrollert for ved de miksede ANCOVA-analysene. Ved å ha et kausalt forhold med elevenes skoleprestasjoner og dermed deres mestringsforventninger, kunne signifikante forskjeller i akademisk selvoppfatning mellom gruppene ha forklart en stor del av variansen ved endringene i gruppenes motivasjon (Craven et al., 2003). Å ha kontrollert for elevenes akademiske selvoppfatning er et forhold som derfor har vært særlig styrkende på studiens indre validitet. Ved pre-testen ble det også testet for om gruppene hadde ulike utgangspunkt i forhold til studiens avhengige variabler, hvorav signifikante forskjeller i skolerelatert stress ble funnet mellom gruppene. Til tross for at dette gir en viss usikkerhet knyttet til gruppenes sammenlignbarhet, gir argumentene ovenfor likevel grunnlag til å kunne vurdere gruppene som sammenlignbare til den grad at det gir mening å bruke forholdet mellom disse til å vurdere virkningene av tiltaket. Resultatene knyttet til endringene i elevenes skolerelatertes stress vurderes likevel å være preget av svak indre validitet, og disse bør derfor brukes med forbehold.

Trusler mot studiens indre validitet

Studios indre validitet blir ytterlig styrket av forhold ved resultatene og intervensjons gjennomførelse som har redusert faren for at studiens funn har kunnet vært påvirket av mulige alternative årsaksforklaringer. Ved tiltaksstudier er det relevant å drøfte Hawthorne-effekten, som dreier seg om hvordan den ekstra oppmerksomheten som intervensjonsgruppen har fått har kunnet hatt en effekt på deltakernes besvarelser, og slik også svekket studiens indre validitet (Mccarney et al., 2007). Da intervensjonen som studeres også har vært nokså kortvarig, bør en betrakte muligheten for at studiens funn har kunnet vært påvirket av en oppmerksomhetseffekt som særlig stor. I tilfeller hvor Hawthorne-effekten har hatt en tydelig innvirkning på deltakerne og deres besvarelser, vil en kunne forvente å se en gjennomgående tendens for høy korrelasjon

^f Bekreftet etter samtaler med skolens administrasjon.

mellom endringene i studiens avhengige variabler. Resultatene fra korrelasjonsanalysen indikerer at sammenhengene mellom endringene hos intervensjonsgruppen har vært svært varierende (se tabell 17). Uten at en vil kunne utelukke en mulig oppmerksomhetseffekt, vil disse resultatene kunne brukes som argumentasjon for at studiens funn i mindre grad har blitt påvirket av en mulig Hawthorne-effekt. Da Hawthorne-effekten er dokumentert å gradvis bli svekket over tid, kunne studiens indre validitet likevel ha blitt styrket om de positive endringene hos intervensjonsgruppen også viste seg å bli opprettholdt over tid ved en oppfølgingstest (Mccarney, et al., 2007). Da det er tenkelig at intervensjonens innvirkning på deltakernes opplevde stress og symptomer på psykiske plager har kunnet blitt påvirket av en tidsforsinkende effekt, ville en slik oppfølgingstest også gitt oversikt om intervensjonens effekt på disse ble større på sikt (Brough & Biggs, 2015; Mcknight & Kashdan, 2009).

En annen trussel mot studiens indre validitet er Rosenthal-effekten, som omhandler hvordan kjennskap til studiens og/eller intervensjonens formål og forventninger til endringer har kunnet hatt en styrende effekt på deltakernes besvarelser (Befring, 2007). I lys av dette, er det tenkelig at de positive endringene som ble funnet i denne studien til dels har vært forårsaket av en selvoppfyllende profeti. Med bakgrunn i at tilnærmede intervensjoner har blitt gjennomført ved skolen tidligere, med positive tilbakemeldinger fra tidligere elever, vil en kunne anta deltakerne har kunne hatt positive forventninger til intervensjonen. Et forhold som svekker denne alternative årsaksforklaringen er hvordan intervensjonen og studien har rettet oppmerksomheten mot ulike mål. Mens hovedmålet i intervensjonen har vært å styrke deltakernes selvinnstikk, har studiens hensikt vært å vurdere intervensjonens sekundære gevinster på skolerelatert stress og motivasjon, aktiv mestring og psykisk helse. Til tross for at deltakerne ble informert om studiens formål i forkant av prosjektets oppstart, har ikke deres motivasjon, stressnivå eller psykiske helse vært sentrale holdepunkter i intervensjonen. Med bakgrunn i dette har sannsynligheten for at studiens funn har blitt påvirket av en selvoppfyllende profeti blitt vurdert å være forholdsvis lav.

Creswell (2014, s. 175) peker også på at studiens indre validitet kan bli truet av en «kompenserende rivalisering» mellom intervensjons- og sammenligningsgruppene. Dette kan forstås med at i tilfeller hvor sammenligningsgruppen føler seg devaluert, vil det kunne skape en motivasjon for å vise at de vil kunne klare seg like godt selv

om de ikke har mottatt noe stimuli. Denne trusselen har vært særlig relevant i denne studien hvor den klassevise utvalgsfordelingen har skapt et tydelig skille mellom intervensjons- og sammenligningsgruppene. Som et tiltak for å begrense denne følelsen av devaluering, ble sammenligningsgruppene tilbudt muligheten til å delta i en likedannet intervensjon til våren dersom interessen skulle være til stedet.

Da studiens utvalg er avgrenset til én skole hvor intervensjons- og sammenligningsgruppene har kunnet kommunisere fritt, har det også vært en mulighet for en lekkasje-effekt av intervensjonens hovedelementer fra intervensjons- til sammenligningsgruppen (ibid.). Tilnærmede intervensjoner har dessuten blitt gjennomført ved intervensjonsskolen tidligere, noe som muliggjør at det også har kunnet oppstått en lekkasje-effekt på tvers av klassetrinnene (se avsnitt 3.1.2). I samtaler med studiens instruktør, resonnerer hun imidlertid at det mest sannsynlig ikke fantes noen lekkasje-effekt eller rivalisering mellom gruppene. Dette baserte hun på bakgrunn av at elevene i sammenligningsgruppene ikke skal ha fått tilgang til verken materiale eller de personlige rapportene som har blitt gitt intervensjonsdeltakerne. Videre begrunnet hun at i hennes psykologiklasse, bestående av elever fra både sammenligning og intervensjonsgruppene, har ikke noen av elevene fra sammenligningsgruppene vist verken interesse eller forståelse for verken intervensjonen eller JTI-kartleggingstesten.

Til tross for at studiens design begrenser studien fra å trekke faste slutninger om at forskjellen i endringene mellom gruppene skyldes intervensjonen, tyder disse betraktningene rundt alternative årsaksforklaringer og gruppenes sammenlignbarhet på at studien indre validitet er god. Den mest nærliggende tolkningen er derfor at forskjellen i endringer mellom gruppene kan tilskrives intervensjonen.

5.5.3. Ytre validitet

Av alle elevene som fullførte det tredje året i det studiespesialiserende ved skolen, har studien hatt en svarprosent på 87,5 % og en frafallsprosent på 3,92 %. Dette gir grunnlag for å kunne argumentere for at studiens funn er generaliserbare til den elevgruppen som datamaterialet er hentet ifra (Fuglseth & Skogen, 2006). Hvorvidt det er mulig å generalisere studiens funn til studiens målpopulasjon, som er elever som gjennomfører det tredje året på det studiespesialiserende utdanningsprogrammet, vil avhenge av studiens ytre validitet. Ettersom utvalgsstørrelsen ($n=98$) som benyttes

i denne studien har vært begrenset, vil en kunne trekke frem at variasjonen i resultatene i indeksene har vært tilnærmet normalfordelte som et forhold som styrker studiens ytre validitet (Bjørndal & Hofoss, 2004). På en annen side er implementeringskvaliteten i intervensjoner i større grad betinget av deres instruktører (Fullan, 2001). Da gjennomførelsen av intervensjonen har vært begrenset til én instruktør, bør det tas forbehold om at det er vanskelig å vite om intervensjonen ville hatt samme virkninger om den ble gjennomført av en annen instruktør i en annen skolekontekst. Hadde intervensjonen blir gjennomført ved av flere instruktører, ville dette vært et forhold som kunne ha styrket studiens ytre validitet. At datamaterialet er hentet fra et ikke-sannsynlighetsutvalg basert på elever fra den samme skolen vurderes å være et forhold som svekker studiens ytre validitet. En slik utvalgsmetode begrenser utvalgets representativitet i den grad at det forhindrer studien fra å kunne trekke faste slutninger om funnenes overføringsverdi til målpopulasjonen gjennom statistisk generalisering (Kleven, et al., 2011). Skal studiens funn kunne vurderes å ha en overføringsverdi til målpopulasjonen må dette i så fall gjøres i form av skjønnsmessig generalisering.

Her vil en kunne trekke frem hvordan den gjennomsnittlige eleven i utvalget antas å ha en gjennomsnittskaraktter på mellom 3 og 4 (se avsnitt 3.4). Til tross for at gjennomsnittskaraktterer vil kunne variere i stor grad fra elev til elev, er dette et trekk ved utvalget som kan betraktes å være svært lik tendensen hos målpopulasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 2). Videre vil en kunne vurdere utvalgets kjønnsfordeling på 57,1 % menn og 42,9 % kvinner som noe ulik fra kjønnsfordelingen i det årskullet som utvalget er en del av (elever som fullfører vg3 i det studiespesialiserende utdanningsprogrammet i 2017), som på landsbasis lå på ca. 46% menn og 54% kvinner (Utdanningsdirektoratet, 2017).[§] Dette er en kjønnsfordeling som er rimelig lik det en ser hellers i det studiespesialiserende utdanningsprogrammet (Sentralbyrå, 2017, s. 13). Med forbehold i den begrensede informasjonen om elevenes bakgrunn som har vært tilgjengelig for forskeren, er det videre ingen spesielle grunner til å tro at elevene i utvalget hellers skiller seg vesentlig ut fra målpopulasjonen. Basert på en skjønnsmessig generalisering av studiens funn,

[§] Denne informasjonen er ikke publisert, men oppgitt ved henvendelse til Utdanningsdirektoratet, seksjon for statistikk via e-post (Mai, 2017). Informasjonen gjengis etter avtale.

er det derfor rimelig å anta at tilnærmede intervensjoner vil kunne ha en nærliggende innvirkning blant andre tredjeklassinger i det studiespesialiserende utdanningsprogram.

Konklusjon og forslag til videre forskning

Resultatene i denne studien indikerer at elevene i intervensjonsgruppen rapporterte signifikante forbedringer i deres skolerelaterte motivasjon og stress, bruk av aktive mestringsstrategier og indikatorene på psykiske helse i forhold til elevene i sammenligningsgruppen. Basert på Cohens (1988) kriterier for vurdering av effektstørrelser, har den JTI-baserte intervensjonen hatt en relativ sterk effekt på deltakernes bruk aktive mestringsstrategier, en moderat effekt på deres skolerelaterte motivasjon og mentale velvære samt en svak effekt på reduksjon av symptomer på psykiske plager og skolerelatert stress. Med bakgrunn i disse funnene er det grunnlag for å konkludere at det ligger et potensiale i bruken av en JTI-basert intervensjon blant elever som gjennomfører det tredje året på det studiespesialiserende utdanningsprogrammet.

Sett opp mot de dagsaktuelle utfordringene som blir problematisert innledningsvis i denne oppgaven, utgjør studiens funn empirisk støtte for bruken av tilnærmede intervensjoner forankret i JTI. Det tas likevel forbehold om at studiens funn baserer seg på en nokså kortvarig intervensjon og et utvalg som begrenser dens generaliserbarhet. En kontrollert randomisert studie med oppfølingsmålinger bestående av flere skoler og instruktører sees derfor som nødvendig for å kunne kontrollere for en mulig oppmerksomhetseffekt og videre validering av intervensjonens effekt på elevene. Da denne studien har vært avgrenset til en spesifikk gruppe elever i den videregående opplæringen, vil det også kunne være av interesse å studere hvilke innvirkning en tilnærmet intervensjon vil kunne ha på elever ved ulike klassetrinn i det studiespesialiserende utdanningsprogrammet, andre utdanningsprogram og i ungdomsskolen. Viser det seg lignende resultater ved større utprøvinger, bør tilnærmede intervensjoner tilbys i utdanningssektoren. Spørsmål rundt deltakernes holdninger og opplevelser i forbindelse med bruk av JTI som verktøy vil også kunne undersøkes gjennom kvalitative metoder. Funn fra slike studier et potensiale til å avdekke forhold som vil kunne brukes til å videreutvikle fremtidige JTI-baserte intervensjoner.

Referanseliste

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Aldwin, C. M. & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of personality and social psychology*, 53(2), 337.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. & Lev, A. (2000). *Helbredets mysterium : At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). Ikke slipp meg! : Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid Vol. nr. 13/2012.
- Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. *Journal of applied sciences*, 10(20), 2474-2477.
- Bailey, T. H. & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2007). *Forskingmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske : Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brough, P. & Biggs, A. (2015). The highs and lows of occupational stressintervention research: Lessons learnt from collaborations with high-risk industries. I M. Karanika-Murray & C. Biron (red.), *Derailed organizational interventions for stress and well-being* (s. 263-270). London: Springer.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Byrhagen, K., Falch, T. & Strøm, B. (2006). Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke. *Trondheim: SØF-rapport*, 8(06).
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 1109.

- Christophersen, K.-A. (2012). *Ibm spss / amos : Databehandling og statistisk analyse* (5. utg.). Oslo: Akademia forlag.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178.
- Clarke, A. (2010). *Warwick-edinburgh mental well-being scale (wemwbs) acceptability and validation in english and scottish secondary school students (the waves project)*. University of Edinburgh.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences lawrence earlbaum associates. *Hillsdale, NJ*, 20-26.
- Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F. & Reda, M. A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical well-being. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 6(1).
- Craven, R. G., Marsh, H. W. & Burnett, P. (2003). Cracking the self-concept enhancement conundrum. *International advances in self research*, 1, 91-126.
- Creswell, J. W. (2014). Quantitative methods *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg., s. 155-182). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Denissen, J. (2000). *Effectiveness of preventive stress interventions: A quantitative and qualitative review of effect and its predictors*. Diploma thesis, University of Nijmegen, Netherlands.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 68(4), 653.
- Donoghue, K. J. (2004). Measuring coping: Evaluating the psychometric properties of the cope.
- Ebata, A. T. & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of applied developmental psychology*, 12(1), 33-54.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. I J. T. Spence (red.), *Achievement and achievement motives; psychological and sociological approaches* (s. 75-146). University of Texas, Austin: W.H Freeman, San Francisco
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the eccles' expectancy-value model. *Journal of applied sport psychology*, 3(1), 7-35.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

- Folkehelseinstituttet. (2014). Folkehelse rapporten 2014 : Helsetilstanden i Norge Vol. 4.
- Folkehelseinstituttet. (2016). Livskvalitet og trivsel i Norge Lastet ned 07.03.2017, fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>
- Frøseth, M. W. & Markussen, E. (2009). Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*: Cappelen akademisk.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3 utg.). London: RoutledgeFalmer.
- Fylkeskommune, R. (2017). 31 skoler-tusenvis av muligheter! Lastet ned 11.05.17, 2017, fra <http://31skoler.no/>
- Ghane, G., Farahani, M. A., Seyedfatemi, N. & Haghani, H. (2016). Effectiveness of problem-focused coping strategies on the burden on caregivers of hemodialysis patients. *Nursing and Midwifery Studies*, 5(2).
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- Harris, M. B. & Franklin, C. G. (2003). Effects of a cognitive—behavioral, school-based, group intervention with Mexican American pregnant and parenting adolescents. *Social Work Research*, 27(2), 71-83.
- Haver, A., Akerjordet, K., Caputi, P., Furunes, T. & Magee, C. (2015). Measuring mental well-being: A validation of the short Warwick—Edinburgh mental well-being scale in Norwegian and Swedish. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43(7), 721-727.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513.
- Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis. *Social Work in Health Care*, 16(1), 53-93.
- Holden, G., Moncher, M. S., Schinke, S. P. & Barker, K. M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports*, 66(3), 1044-1046.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L. & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880.
- Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326, 1410-1412.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.
- Joiner, T. E. & Wagner, K. D. (1995). Attributional style and depression in children and adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 15(8), 777-798.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.
- Keyes, C. L. M. (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. Dordrecht: Springer Netherlands: Dordrecht.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D. & Diener, E. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Knudsen, A. K. & Mykleun, A. (2010). Det du trenger å vite om forekomst av psykiske lidelser. *Tidsskrift for psykologforening*, 47(4), 342-343.
- Kouvonen, A. M., Väänänen, A., Vahtera, J., Heponiemi, T., Koskinen, A., Cox, S. J. & Kivimäki, M. (2010). Sense of coherence and psychiatric morbidity: A 19-year register-based prospective study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(3), 255-261.
- Lane, J., Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), 247-256.
- Lazarus, R. (2006). *Stress og følelser: En ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazowski, R. A. & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational research*, 86(2), 602-640.
- Lund, H., Juhl, C. & Christensen, R. (2016). Systematic reviews and research waste. *The Lancet*, 387(10014), 123-124.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter (Vol. 13/2008). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar?: En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011 Vol. 6/2012.

- Mayordomo-Rodríguez, T., Meléndez-Moral, J. C., Viguier-Segui, P. & Sales-Galán, A. (2015). Coping strategies as predictors of well-being in youth adult. *Social Indicators Research, 122*(2), 479-489.
- Mccarney, R., Warner, J., Iliffe, S., Van Haselen, R., Griffin, M. & Fisher, P. (2007). The hawthorne effect: A randomised, controlled trial. *BMC medical research methodology, 7*(1), 30.
- Mcknight, P. E. & Kashdan, T. B. (2009). The importance of functional impairment to mental health outcomes: A case for reassessing our goals in depression treatment research. *Clinical psychology review, 29*(3), 243-259.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker : Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrback, K. R. & Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research quarterly for exercise and sport, 71*(3), 280-294.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with spss* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Murberg, T. & Bru, E. (2003). School-related stress and psychosomatic symptoms among norwegian adolescents. *School Psychology International, 25*(3), 15.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2005). The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: A prospective study. *Scandinavian journal of psychology, 46*(4), 385-393.
- Neil, A. L. & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical psychology review, 29*(3), 208-215.
- Nes, L. S. & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and social psychology review, 10*(3), 235-251.
- Nes, R. & Clench-Aas, J. (2011). Psykisk helse i norge. Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger. *Folkehelseinstituttet, 2011:2*.
- Nesh. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Organisasjonspsykologene, O. (2015). Den jungianske type index (jti) Lastet ned 21.11.16, 2016, fra https://www.optimas.no/jti_jung.htm
- Organisasjonspsykologene, O. (2017). Aktuelt Lastet, 26.04.2017, fra <https://www.optimas.no/akt.htm>
- Pallant, J. (2013). *Spss survival manual*: McGraw-Hill Education (UK).
- Perry, J. C., Liu, X. & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist, 38*(2), 269-295.

- Pourmohamadreza-Tajrishi, M., Azadfallah, P., Garakani, S. H. & Bakhshi, E. (2015). The effect of problem-focused coping strategy training on psychological symptoms of mothers of children with down syndrome. *Iranian journal of public health*, 44(2), 254.
- Richardson, K. M. & Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis: Educational Publishing Foundation.
- Ringdal, K. (2013). Sammensatte mål: Skalaer og indekser *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg., s. 345-366). Bergen: Fagbokforl.
- Ringstad, H. & Ødegård, T. (2004). *Ledertyper: Ledelse og lederutvikling med jungs typeforståelse*. Bergen: Optimas.
- Ringstad, H., Ødegård, T. & Optimas. (2012). *Typeforståelse: Jungs typepsykologi: En praktisk innføring* (4. utg.). Bergen: Optimas.
- Ristkari, T., Sourander, A., Ronning, J. & Helenius, H. (2006). Self-reported psychopathology, adaptive functioning and sense of coherence, and psychiatric diagnosis among young men. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 41(7), 523-531.
- Rogosa, D., Brandt, D. & Zimowski, M. (1982). A growth curve approach to the measurement of change. *Psychological bulletin*, 92(3), 726.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image* (vol. 11): Princeton university press Princeton, NJ.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 141-156.
- Ross, C. E. & Broh, B. A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 270-284.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sadri, G. & Robertson, I. T. (1993). Self - efficacy and work - related behaviour: A review and meta - analysis. *Applied Psychology*, 42(2), 139-152.
- Samdal, O. (2009). Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner. *HEMIL-rapport*, 4(2009).
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, 16(2), 201-228.

- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 26-30.
- Schmidt, J. A. & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of youth and adolescence*, 32(1), 37-46.
- School, W. M. (2017). Wemwbs in other languages Lastet ned 07.04.2017, 2016, fra <http://www2.warwick.ac.uk/fac/med/research/platform/wemwbs/researchers/languages/>
- Seligman, M. (1972). Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1), 407-412.
- Seligman, M., Abramson, L., Semmel, A. & Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of abnormal psychology*, 88(3), 242.
- Sentralbyrå, S. (2016). Gjennomføring i videregående opplæring, 2010-2015 Lastet ned 13.05.2017, fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>
- Sentralbyrå, S. (2017). Fakta om utdanning 2017 - nøkkeltall fra 2015.
- Sharp, D., Jung, C. G., Stoknes, P. E. & Larsen, T. M. (1992). *Personlighetstyper : C. G. Jungs typologi*. Oslo: Paul Moxnes.
- Silverman, D. (2011). What is qualitative research? *Interpreting qualitative data* (s. 3-26). London: Sage.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T. & Harris, K. R. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M. (1989). Verdier, selvoppfatning og mental helse. *En undersøkelse blant elever i videregående skole*.
- Sowislo, J. F. & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies: American Psychological Association.
- Steinhardt, M. & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American college health*, 56(4), 445-453.
- Stewart-Brown, S., Tennant, A., Tennant, R., Platt, S., Parkinson, J. & Weich, S. (2009). Internal construct validity of the warwick-edinburgh mental well-

- being scale (wemwbs): A rasch analysis using data from the scottish health education population survey. *Health and quality of life outcomes*, 7(1), 15.
- Strand, B. H., Dalgard, O. S., Tambs, K. & Rognerud, M. (2003). Measuring the mental health status of the norwegian population: A comparison of the instruments scl-25, scl-10, scl-5 and mhi-5 (sf-36). *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(2), 113-118.
- Strand, S. (2004). But what does it mean? The use of effect sizes in educational research. I K. Elliot (red.), *But what does it mean? The use of effect size in educational research*: NFER.
- Støren, L. A., Helland, H. & Grøgaard, J. B. (2007). Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001 (Vol. 14/2007). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Sweeney, P. D., Anderson, K. & Bailey, S. (1986). Attributional style in depression: A meta-analytic review: American Psychological Association.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed., International ed. utg.). Boston: Pearson.
- Taggart, F., Stewart-Brown, S. & Parkinson, J. (2015). Warwick - edinburgh mental wellbeing scale (wemwbs) user guide version 2. *Edinburgh: NHS Health Scotland*.
- Tharaldsen, K. B., Stallard, P., Cuijpers, P., Bru, E. & Bjaastad, J. F. (2017). 'It's a bit taboo': A qualitative study of norwegian adolescents' perceptions of mental healthcare services. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 111-126.
- Thuen, E. & Bru, E. (2004). Coping styles and emotional and behavioural problems among norwegian grade 9 students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 493-510.
- Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems*. The University of Bergen.
- Tolor, A. & Fehon, D. (1987). Coping with stress: A study of male adolescents' coping strategies as related to adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 2(1), 33-42.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Generell del av læreplanen Lastet ned 10.11.16, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Gjennomføringsbarometeret «nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorene». Lastet ned fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Karakterstatistikk for videregående opplæring skoleåret 2014-15 Lastet ned 26.05.2017, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/karakterstatistikk/analyse-karakterer-vgo2014-2015.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017). [Inntaksstatistikk 2014].
- Van Genugten, L., Dusseldorp, E., Massey, E. K. & Van Empelen, P. (2017). Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: A meta-analysis. *Health psychology review*, 11(1), 53-71.
- Warwick., Smith, O. R. F., Alves, D. E., Haug, E. M. M. & Aarø, L. E. (2014). Wemwbs Lastet ned 14.12.16, fra http://www2.warwick.ac.uk/fac/med/research/platform/wemwbs/researchers/languages/norwegian_wemwbs_final.pdf
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J: General Learning Press.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M. & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 51, 30-47.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Williams, R. H. & Zimmerman, D. W. (1996). Are simple gain scores obsolete? *Applied Psychological Measurement*, 20(1), 59-69.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: En kunnskapsoversikt*: NOVA Oslo.
- Woolfolk, A. E. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*: Fagbokforlaget.
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603.
- Żołnierczyk-Zreda, D. (2002). The effects of worksite stress management intervention on changes in coping styles. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 8(4), 465-482.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg A: Tilbakemeldinger og tilråding fra NSD

Vedlegg B: Informert samtykke og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg C: Retningslinjer for administrering av spørreundersøkelsen

Vedlegg D: Spørreskjemaet

Vedlegg E: Godkjenning for bruk av Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale

Edvin Bru

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 06.12.2016

Vår ref: 51307 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51307</i>	<i>Bruk av Jugiansk typepsykologi som verktøy i den videregående opplæringen. En kvantitativ studie av effekten av JTI som intervensjon har på elevenes skolerelaterte motivasjon og psykiske velvære i den videregående opplæringen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Edvin Bru</i>
<i>Student</i>	<i>Matias Esteban Uribe Torres</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marianne Høgetveit Myhren



FORMÅL

Meldingen gjelder et mastergradsprosjekt, der formålet er å studere effekten av et intervensjonstiltak forankret i Jungs typologilære (JTI) gjennomført i regi av en videregående skole i Rogaland

Forskningsspørsmål:

Hvilke effekt har Jungiansk Type Index (JPI) som intervensjonstiltak på

- a) skolerelatert motivasjon og
- b) det psykiske velværet hos elever som gjennomfører det tredje året på studiespesialiserende utdanningsprogram?

Det fremgår at prosjektet er en del av en intervensjon, men det opplyses om at intervensjonen og studien står i et uavhengighetsforhold til hverandre. Intervensjonen blir gjennomført av skolen, og studien av effekten av intervensjonen blir gjort av forskeren med tillatelse fra skolen..

UTVALG

Utvalget består av elever som fullfører 3. året på videregående skole. Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

DATAMATERIALE

Data samles inn ved papirbaserte spørreskjema. Skolen oppretter en kode for den enkelte elev. Listen oppbevares av skolen. Forsker vil ikke ha tilgang til kodeliste og skolen vil ikke få tilgang til datamaterialet. Personvernombudet tar høyde for at det registreres sensitive personopplysninger om helseforhold, og har derfor vurdert at prosjektet omfattes av meldeplikten.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

DATO FOR ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge meldeskjema skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg B: Informert samtykke og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Bruk av Jugiansk typepsykologi som
verktøy i den videregående opplæringen »

Bakgrunn og formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å vurdere effekten intervensjonstiltaket forankret i Jungs typologilære har på deltakernes skolerelaterte motivasjon og psykiske velvære. Med tillatelse fra skolen er denne studien et selvstendig prosjekt som vil stå i et uavhengig forhold til intervensjonen som vil bli ledet og koordinert av skolen. Studien vil bestå av én effekt- og én kontrollgruppe. Jeg henvender meg til dere fordi ved å gå 3. året i den studiespesialiserende utdanningsprogram ved intervensjonsskolen faller dere innen målgruppen for studien. Jeg er student ved Universitet i Stavanger og denne studien vil utgjøre grunnlaget for min mastergradsavhandling i utdanningsvitenskap; spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å kunne vurdere effekten av intervensjonen vil deltakelse i studien innebære deltakelse i to spørreundersøkelser; én før-undersøkelse i januar og én etter-undersøkelse i mars. Selve undersøkelsene er papirbaserte og vil inneholde spørsmål knyttet til deltakernes skolerelatert motivasjon, stressmestring og psykiske velvære. Tidspunktet for undersøkelsene vil være i skolens fellestid og er beregnet å ta rundt 15-20 minutter å gjennomføre.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. For å unngå å kunne knytte deltakernes navn til de opplysningene som blir hentet gjennom spørreundersøkelsene vil det bli etablert et kodingssystem. Systemet vil innebære at det opprettes en liste med deltakernes navn og kodenummer. Denne listen oppbevares av skolen på en sikker måte. Skolen vil sørge for at kodenummeret vil påføres spørreskjemaet til deltakerne. Forskeren vil ikke ha tilgang til listen med elevkodene og skolen vil ikke ha tilgang til data med elevkoder. Etersom resultatene kun vil presenteres i form av statistikk vil ingen deltakere kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12 juni 2017, og på dette tidspunktet vil det innsamlede datamaterialet anonymiseres og slettes. Alle personopplysninger og innhentede data vil bli behandlet strengt konfidensielt (som forskende masterstudent er jeg underlagt taushetsplikt) og vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en måte som gjør det mulig å gjenkjenne enkeltpersoner.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg underveis, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Fravær fra studien vil ikke få noen konsekvenser for deg som elev og det vil bli gitt et alternativ tilbud til elevene som velger å ikke delta i studien.

Dersom du eller dine foreldre har spørsmål til studien, ta kontakt med Matias Torres på mail (Matias_esteban66@hotmail.com), eller telefon: 45412855. Hvis det er behov for å kontakte min veileder, kan professor Lars Edvin Bru kontaktes på mail: edvin.bru@uis.no, eller telefon: 51832913.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Deltakerens signatur, deltakerens navn (blokkbokstaver) og dato)

Vedlegg C: Retningslinjer for administrering av spørreundersøkelsen

Generelt:

- Skolen utarbeider femsifrede identifikasjonskoder som brukes til å binde svarene fra pre- og posttesten. Det foreslås at deltakerne som tilhører intervensjonsgruppen får tildelt koder som starter med 10 og sammenligningsgruppen koder som starter med 80.
- Det foreslås at undersøkelsene blir gjennomført ved alle de fire klassene samtidig dersom dette lar seg gjøre. Elevene bør gis beskjed om at det ønskelig at undersøkelsens spørsmål ikke blir diskutert med hverken medelever fra egen eller andre klasser.
- Både klassene som tilhører intervensjon- og sammenligningsgruppene bør få så lik informasjon både før og underveis i undersøkelsen. Dette gjelder spesielt hva spørsmålene handler om å hva de skal brukes til. Det foretrekkes at ikke studiens forskningsspørsmål blir tatt opp elevene om ikke disse spør da dette kan ha en innvirkning på deres besvarelser. Fint om elevene blir minnet om den nytteverdien som ligger i studien, som vi diskuterte forrige uke.

Under innsamlingen:

- Elevene bør få instruksjoner om å sitte i størst mulig grad fra hverandre. Kommunikasjon mellom deltakerne er ikke tillat. Om klasserommene er trange skal elevene bli plassert med ryggen mot hverandre. Til tross for dette bør de ansvarlige forsøke å skape en trivelig og avslappet atmosfære rundt undersøkelsene.
- Elevene må få instruksjoner om å ikke oppgi navn eller annen identifiserbar informasjon på spørreskjemaet.
- Elevene bør minnes om at deres bidrag er basert på frivillighet, at studien står i et uavhengig forhold til intervensjonen og at de til enhver tid kan velge å trekke seg og sine besvarelser.
- Elevene bør minnes om deres anonymitet ovenfor skolens ansatte, hvor deres besvarelser blir behandlet konfidensielt. Elevene bør også få beskjed om at besvarelsene deres oppbevares og leveres til forskeren i forseglede permer.

D: Spørreskjemaet

Følgende vedlegg inneholder det komplette spørreskjemaet sammensatt av totalt 17 delskaler. Delskalaene som er brukt i dannelsen av indeksene brukt til å måle studiens avhengige variabler finner du i side 2 (skolerelatert motivasjon, ikke navngitt), side 5 (psykiske plager), side 8 (opplevd skolerelatert stress), side 14 (mental velvære) og side 15-16 (aktiv mestring). Det tas forbehold om at delskalaene i spørreskjemaet ikke er navngitt tilsvarende indeksene i oppgaven. Kun 4 av itemene i side 15-16 er brukt til å danne indeksen aktiv mestring.



Bruk av Jugiansk typeindex i den videregående opplæringen

1. Kjønn

Kvinne

Mann

2. Dato

3. Identifikasjonskode (5-sifre)

4. Benyttet du deg av tilbudet om én individuell rådgivingstime med intervensjonens koordinator?

Ja

Nei

Nedenfor vil du bli presentert for utsagn. Hvor enig er du med påstandene?
(Sett **kun ett kryss** per utsagn)

5. Hva tenker du om din motivasjon for skolearbeidet? (Kun ett kryss per utsagn)

	Helt uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Helt enig
Jeg satser mye på å gjøre det godt på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I timene, arbeider jeg så effektivt eller godt jeg kan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I timene, deltar jeg i diskusjoner eller samtaler om det vi skal lære	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følger godt med i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I timene hører jeg nøyct etter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I timene har jeg det bra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når vi arbeider med noe i timene, er jeg interessert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Timene er kjekke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å lære nye ting i timene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når vi arbeider med noe i timene, blir jeg engasjert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg syntes det meste av skolearbeidet er interessant eller nyttig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gir ikke opp, selv om det jeg skal lære er vanskelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I timene blir jeg engasjert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir glad når jeg forstår det jeg skal lære	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er motivert for skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Selvbilde

Hvor godt passer disse påstandene med din oppfattelse av deg selv? (Kun ett kryss per utsagn)

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Jeg er alt i alt tilfreds med meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Av og til syntes jeg, at jeg overhodet ikke duger til noe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes jeg har en hel del gode egenskaper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg helt nytteløs fra tid til annen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ville ønske at jeg hadde mer respekt for meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har en positiv holdning over meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Akademisk selvoppfatning

Hvor godt passer disse påstandene med din oppfattelse av deg selv? (Kun ett kryss per utsagn)

	Helt uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Helt enig
Jeg lærer lett på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærer lett i alle fag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Relasjon til medelever

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? (Kun ett kryss per utsagn)

	Helt uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Helt enig
De fleste elevene i klassen er mine gode venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De fleste elevene i klassen hjelper meg når jeg trenger det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De andre i klassen liker å være sammen med meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å være sammen med de andre elevene i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. På en skala fra 1 til 6, hvor godt passer påstandene under for deg? (Kun ett kryss per utsagn)

	1. Helt usant	2.	3.	4.	5.	6. Helt sant
Jeg har ingen å snakke med i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kommer ikke så godt overens med de andre elevene på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg ensom på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ingen venner i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. *Motivasjon til å fortsette på skolen*

Hvor godt passer disse påstandene med din oppfattelse av deg selv? (Kun ett kryss per utsagn)

	Helt uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Helt enig
Jeg har lyst til å fortsette på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har lyst til å lære mer faglig stoff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ønsker å ta høyere utdanning etter videregående skole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. På en skala fra 1 til 6, hvor godt passer påstandene under for deg? (Kun ett kryss per utsagn)

	1. Helt usant	2.	3.	4.	5.	6. Helt sant
Jeg tenker ofte at jeg vil slutte på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil heller arbeide enn å gå på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hadde jeg kunnet hadde jeg sluttet på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er lei av skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har konkrete planer om å slutte på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Plager

Under finner du en liste med ulike plager. I hvilken grad har du blitt utsatt for disse i løpet av **de siste to ukene?**

(Sett bare ett kryss for hver linje)

	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske mye	Veldig mye
Plutselig frykt uten grunn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Føler deg redd eller engstelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matthet eller svimmelhet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Føler deg anspent eller oppjaget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lett for å klandre seg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Søvnproblemer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedtrykt, tungsindig(trist)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følelse av å være unyttig, lite verd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følelse av at alt er et slit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følelse av håpløshet med tanke på framtiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Fravær

Omtrent hvor mange dager har du hatt **gyldig fravær** fra skolen i løpet av de siste tre månedene?

(Sett bare ett kryss)

- Ingen dager
- 1-5 dager
- 5-10 dager
- Mer enn 10 dager

14. Hender det at du har **ugyldig fravær** fra skolen?

(Sett bare ett kryss)

- Ja
- Nei

15. **Hvis ja:** hvor ofte har du **ugyldig fravær**?

(Sett bare ett kryss)

- Sjeldent
- Av og til
- Ukentlig

16. Når du har **ugyldig fravær**, er det hele dager eller timer?

(Sett bare ett kryss)

- Hele dager
- Enkeltimer
- Både enkelttimer og hele dager

17. Læringsstrategier

Hvordan har du arbeidet med lærestoffet/skolearbeidet de siste fire ukene? (Kun ett kryss per utsagn)

	Helt uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Helt enig
Jeg har hatt en tydelig plan for hvordan jeg skal arbeide med de ulike fagene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg har lest lærestoffet, har jeg jevnlig stoppet opp for å tenke over det jeg har lest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har laget notater fra lærernes undervisning som hjelper meg i læringsarbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har laget tankekart over lærestoffet som er gjennomgått	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har diskutert lærestoffet med medelever for å forstå det bedre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har notert stikkord og/eller streket under tekst når jeg har lest lærestoffet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har testet hva jeg husker ved å stille spørsmål til meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ber om hjelp fra lærer, medelever og/eller foreldre dersom jeg står fast med en oppgave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vurderer min egen innsats for å vite hva jeg kan bli bedre i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg forsøker å se sammenhenger mellom nytt stoff og det jeg allerede kan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Skolerelaterte belastninger

Kryss av for hvor belastende du har opplevd ulike skolesituasjoner **den siste måneden** på en skala fra 0-5

(Kun ett kryss per linje)

	0. Ingen belastning	1.	2.	3.	4.	5. Svært stor belastning
Du synes skolearbeidet har vært for krevende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du har tenkt på skolearbeid (inkl. lekser) som du ikke har gjort eller ikke gjør skikkelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du har bekymret deg for at du ikke skal klare skolearbeidet godt nok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du har gruet deg til prøver og/eller presentasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du har følt karakterpress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du har opplevd press i klassen i forbindelse med konkurranse om å oppnå gode resultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du har stilt store krav til deg selv angående resultater/karakterer i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Hvor belastende opplever du:

	0. Ingen belastning	1.	2.	3.	4.	5. Svært stor belastning
Arbeidsmengden på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mengden av hjemmelekser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antall prøver på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Hvor lang tid har du brukt i gjennomsnitt på lekser den siste uken? (Sett bare ett kryss)

- Gjør aldri/nesten aldri lekser
- Mindre enn 1 time
- 2-4 timer
- 5-7 timer
- 7-10 timer
- Mer enn 10 timer

21. Mestringsforventning

Hvor godt passer påstandene under for deg? (Kun ett kryss per utsagn)

	Helt galt	Nokså galt	Nokså riktig	Helt riktig
Jeg klarer alltid å løse vanskelige problemer hvis jeg prøver hardt nok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvis noen motarbeider meg, så kan jeg finne måter og veier for å få det som jeg vil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er lett for meg å holde fast på planene mine og nå målene mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg trygg på at jeg ville kunne takle uventede hendelser på en effektiv måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Takket være ressursene mine så vet jeg hvordan jeg skal takle uventede situasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan løse de fleste problemer hvis jeg går tilstrekkelig inn for det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg beholder roen når jeg møter vanskeligheter fordi jeg stoler på mestringsevnen min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg møter et problem, så finner jeg vanligvis flere løsninger på det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvis jeg er i knipe, så finner jeg vanligvis en vei ut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samme hva som hender så er jeg vanligvis i stand til å takle det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Med bakgrunn i dine skolefag sett under ett, hvor godt passer følgende utsagn med deg på en skala fra 0-7?

(Sett kun ett kryss per utsagn)

	1. Stemmer ikke i det hele tatt med meg	2.	3.	4.	5.	6.	7. Stemmer veldig overens med meg
Om jeg studerer på en hensiktsmessig måte, er jeg i stand til å nå mine skolerelaterede mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er min egen feil om jeg presterer under forventning i fag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om jeg prøver hardt nok, vil jeg nå mine skolerelaterede mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om jeg ikke forstår lærestoffet er det fordi jeg ikke har prøvd hardt nok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror jeg vil oppnå en tilfredsstillende gjennomsnittskarakter på vitnemålet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er sikker på at jeg vil forstå selv det vanskeligste lærestoffet om jeg forsøker hardt nok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er trygg på at jeg vil forstå det grunnleggende lærestoffet i alle fag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg forventer å gjøre det bra på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er trygg på at jeg er i stand til å gjøre det utmerket ved vurderingssituasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Verdssettelse av skolearbeid

Med bakgrunn i dine skolefag sett under ett, hvor godt passer følgende utsagn med deg på en skala fra 0-7?

(Sett kun ett kryss per utsagn)

	1. Stemmer ikke i det hele tatt med meg	2.	3.	4.	5.	6.	7. Stemmer veldig overens med meg
Jeg tror jeg vil være i stand til å bruke det jeg lærer på skolen i andre sammenhenger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å mestre skolens innhold er viktig for meg og min fremtid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er interessert i å gjøre det bra på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror jeg vil få nytte av gode skoleresultater i fremtiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å forstå skolefagenes formål/mål er veldig viktig for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Med bakgrunn i dine skolefag sett under ett, hvor godt passer følgende utsagn med deg på en skala fra 0-7?

(Sett kun ett kryss per utsagn)

	1. Stemmer ikke i det hele tatt med meg	2.	3.	4.	5.	6.	7. Stemmer veldig overens med meg
I skolen foretrekker jeg fag som utfordrer meg så jeg lærer nye ting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å få gode karakterer er det mest tilfredstillende ved skolen for meg akkurat nå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I skolen foretrekker jeg fag som vekker min nysgjerrighet, selv om det kan være vanskelig å lære i dem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det viktigste for meg akkurat nå er å forbedre gjennomsnittskarakteren min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ønsker å gjøre det bra på skolen fordi det er viktig for meg å vise mine evner/ferdigheter til min familie, venner, fremtidige arbeidsgivere eller andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg har mulighet for det, velger jeg oppgaver som jeg kan lære av selv om de ikke garanterer en god karakter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om jeg har mulighet til det, ønsker jeg å oppnå bedre karakterer enn de fleste andre elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å forstå lærestoffet så grundig som mulig er det mest tilfredstillende ved skolen for meg akkurat nå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Psykisk velvære

Nedenfor finner du en del utsagn om følelser og tanker. Kryss av for det som best beskriver din opplevelse for hvert av utsagnene under, i **løpet av de siste 2 ukene**. (Kun ett kryss per utsagn)

	Ikke i det hele tatt	Sjelden	En del av tiden	Ofte	Hele tiden
Jeg har vært optimistisk med hensyn til fremtiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har følt meg nyttig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har følt meg avslappet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har følt interesse for andre mennesker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har hatt masse energi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har håndtert problemer godt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har tenkt klart	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har vært fornøyd med meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har følt nærhet til andre mennesker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har følt meg selvsikker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har vært i stand til å ta beslutninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har følt meg elsket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har vært interessert i nye ting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har vært i godt humør	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mestring

26. Mestring

I skolen møter elever på mange stressfremkallende elementer, deriblant et strengt oppmøtekrav, prestasjonpress, store arbeidsmengder, mobbing og følelsen av ensomhet. Disse situasjonene blir håndtert ulikt fra elev til elev. Videre vil du bli presentert for ulike påstander som representerer forskjellige fremgangsmåter å håndtere stress-situasjoner på, og du skal krysse av for hvor ofte du benytter deg av disse.

Les påstandene nøye. Som tidligere er det viktig at du kun setter ett kryss per utsagn .

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
Jeg konsentrerer meg om andre aktiviteter for å la være å tenke på det som har hendt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg prøver å få andres råd om hva jeg skal gjøre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg samler kreftene mine om å gjøre noe med problemet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg innrømmer for meg selv at jeg ikke kan hankses med det hele, og gir opp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg diskuterer følelsene mine med noen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg snakker med noen for å finne ut mer om situasjonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte
Jeg dagdrømmer om noe annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg legger en plan for hvordan jeg skal gå frem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg prøver å oppnå følelsesmessig støtte fra venner og slektninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gir rett og slett opp å prøve å nå mitt mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gjør mye anstrengelser for å prøve bli kvitt problemet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg sover mer enn vanlig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg prøver å komme fram til en strategi for hva jeg skal gjøre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg prøver å skaffe meg sympati og forståelse fra andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gir opp forsøket på å oppnå det jeg ønsker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tenker på hvordan jeg best kan håndtere problemet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg går på kino eller ser på TV for tenke mindre på det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg spør folk som har hatt tilsvarende opplevelse om hva de gjorde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg går rett på sak for å overkomme problemet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg reduserer mine anstrengelser for å løse problemet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg snakker til noen om hvordan jeg føler det	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gjør det som må gjøres steg for steg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tenker nøye over hvilke steg jeg skal ta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vedlegg E: Godkjenning for bruk av Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale

Thank you for completing this registration. You now have permission to use WEMWBS in the manner detailed in your submission.

Question: Name:

Answer:

Matias Torres

Question: Email address:

Answer:

Matias_esteban66@hotmail.com

Question: Institution/Organisation

Answer:

University of Stavanger

Question: Name:

Answer:

Question: Email address:

Answer:

Question: Institution/Organisation

Answer:

Question: Type of Study

Answer:

Intervention study (WEMWBS before and after)

Question: Description of proposed project:

(For translations, please state the language concerned)

Answer:

The assessment of an intervention in an secondary school in Norway. Among the variables that will be evaluated are mental well-being, motivation and coping-skills.

Question: Description of participants

Answer:

High school seniors whom are completing their specialization on general studies.

Question: Location

Answer:

Stavanger, Norway

Question: Gender

Answer:

Males, Females

Question: Ages

Answer:

18-19

Question: Approximate Start Date

Answer:

01/01/2017

Question: WEMWBS version

Answer:

14 items

Question: Expected number of people to be studied

Answer:

112

Question: Other information as relevant

Answer:

Question: Are you willing for us to share top level details of your research

Answer:

No