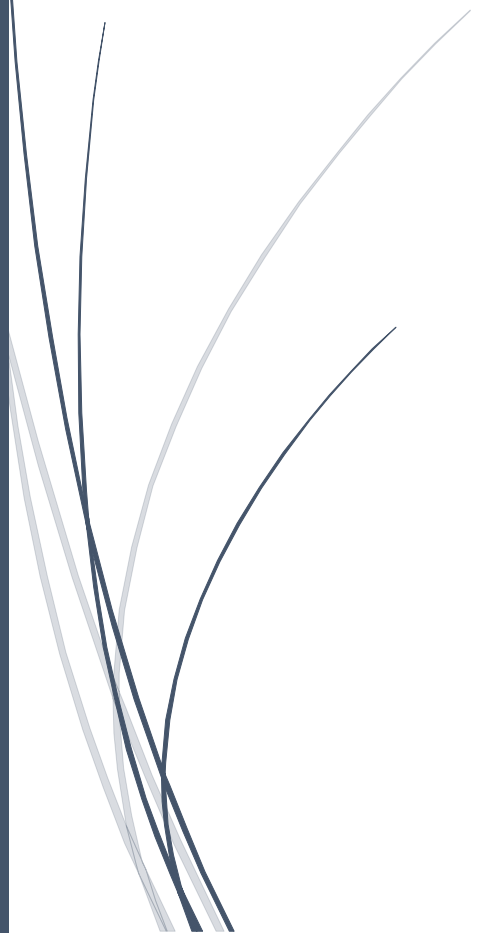




12.06.2020

Masteroppgave Vår 2020

Lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt
velvære og emosjonelle problem



Student: Lottelise Rønnestad- Masterprogram i
Utdanningsvitenskap Spesialpedagogikk
Høst 2018-Vår 2020

Veileder: Edvin Bru -Dr.Philos. og professor i
pedagogisk psykologi ved Nasjonalt senter for
læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA)
Universitetet i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, Spesialpedagogikk	Vår semesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Lottelise Rønnestad (signatur forfatter)
Veileder: Lars Edvin Bru	
Tittel på masteroppgaven: Lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem Engelsk tittel: Growth mindset, school related stress, emotional well-being and emotional problems	
Emneord: Lærende tankesett Skolerelatert stress Emosjonelt velvære Emosjonelle problem	Antall ord: 21182 + vedlegg/annet: 2593 Stavanger, 12.juni, 2020 dato/år

Forord

Dette er en masteroppgave i utdanningsvitenskap innenfor emne spesialpedagogikk. Fokuset i oppgaven er rettet mot temaer tilknyttet lærende tankesett, stress i skolen, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer. Oppgaven har gitt en unik mulighet til å fordype og undersøke faktorer tilknyttet skole, men ikke minst også mennesker. Jeg sitter igjen med en opplevelse av økt kunnskap, der jeg opplever at det er kunnskap som kan være til hjelp i mitt fremtidige arbeid som lærer.

Jeg vil gjerne takke veileder professor Edvin Bru for verdifull veiledning og hjelp. Konstruktive og grundige tilbakemeldinger har vært et must i arbeidsprosessen, og motivasjonen. Samtidig vil jeg rette en takk mot Lene Vestad, doktorstipendiat ved forskningsprosjektet ROBUST for informasjon tilknyttet prosjektet.

Til slutt vil jeg takke venner og familie for god støtte og hjelp i arbeidsprosessen denne våren. Tusen takk!

Stavanger, Juni 2020

Lottelise Rønnestad

Sammendrag

Tema for denne studien er forekomst og sammenhenger mellom variablene lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelle problemer og emosjonelt velvære. Lærende tankesett blir sett til å indikere et fokus på mulighet for endring av grunnleggende ferdigheter gjennom dedikert innsats (Dweck, 2017). Tankesettet har teoretisk blitt tilknyttet resilience (Yeager & Dweck, 2012), buffer mot demotivasjon (Adimoto, 2015) og høyere grad av psykologisk velvære og engasjement (Zeng, Hou & Peng, 2016). Denne studien har rettet et særlig fokus på lærende tankesett og sammenhengen mellom variabelen skolerelatert stress, emosjonelle problem og emosjonelt velvære. Dette ga mulighet for å se om lærende tankesett kunne indikere lavere grad av skolerelatert stress og emosjonelle problem og fremme emosjonelt velvære.

Studien er basert på kvantitativ metode med utgangspunkt i en tversnittundersøkelse. Datamaterialet er del av forskningsprosjekt ROBUST ved Læringsmiljøseneteret i Stavanger. Det konkrete datamaterialet for denne studien er en elevundersøkelse som ble gjennomført våren 2019. Utvalget består av 1079 8. klassinger, fordelt på 11 ulike ungdomsskoler. Det er gjennomført blant annet bivariante analyser og stianalyse.

Sentrale funn i studien var en sterk sammenheng mellom skolerelatert stress og emosjonelle problemer. Videre fant studien en sterk sammenheng mellom lærende tankesett og grad av emosjonelt velvære. Lærende tankesett hadde en svak sammenheng med skolerelatert stress og emosjonelle problemer. Ved undersøkelse av variabelen skolerelatert stress som mellomliggende variabel fant man en viss støtte i at lærende tankesett kan lede til mindre skolerelatert stress, hvilket igjen kan lede til mindre grad av skolerelatert stress og emosjonelle problemer og fremme emosjonelt velvære.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	6
1.1 VALG AV TEMA	6
1.2 OPPGAVENS HENSIKT OG PROBLEMSTILLING	8
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	9
2. TEORI.....	10
2.1 STRESS	10
2.1.1 Stress i skolen	12
2.2 PSYKISK HELSE	14
2.2.1 Emosjonelle problemer blant ungdom	14
2.3 SKOLERELATERT STRESS OG EMOSJONELLE PROBLEMER	15
2.4 TANKESETT	17
2.5 MOTIVASJON	20
2.5.1 Motivasjon, stress og emosjonelle vansker	21
2.6 LÆRENDE TANKESETT, SKOLERELATERT STRESS OG EMOSJONELT VELVÆRE.....	22
2. 7 OPPSUMMERING TEORIDEL.....	24
3. METODE.....	25
3. 1 METODISK TILNÆRMING.....	25
3.2 FORSKNINGSDESIGN - MULIGHETER OG BEGRENSNINGER.....	27
3.3 DATAMATERIALET	29
3.4 UTVALG	29
3.4.1 Praktisk gjennomføring	29
3.4.2 Etiske forhold.....	30
3.5 MÅLEINSTRUMENTER.....	30
3.5.1 Reliabilitet og begrepsvaliditet.....	30
3.5.2 Lærende og låst tankesett	32
3.5.3 Skolerelatert stress.....	34
3.5.4 Emosjonelle problemer	35
3.5.5 Emosjonelt velvære	37
3.6 ANALYSE AV DATA	38
3.7 ETIKK.....	39

4. RESULTATER	39
4.1 DESKRIPTIV STATISTIKK	39
4.1.1 Kategoriserte variabler	40
4.2 STATISTISK ANALYSE AV SAMMENHENGER	42
4.2.1 Korrelasjon mellom variabler.	42
4.2.2 Sti-analyse	45
5. DRØFTEDEL	47
5.1 HVA RAPPORTERER ELEVER I 8. KLASSE OM LÆRENDE TANKESETT, SKOLERELATERT STRESS, EMOSJONELT VELVÆRE OG EMOSJONELLE PROBLEM?	49
5.2 I HVILKEN GRAD ER DET SAMMENHENG MELLOM LÆRENDE TANKESETT OG SKOLERELATERT STRESS?	51
5.2.1 Skolerelatert stress og emosjonelle problemer.....	53
5.3 I HVILKEN GRAD ER DET SAMMENHENG MELLOM LÆRENDE TANKESETT OG EMOSJONELT VELVÆRE?.....	55
5.4 I HVILKEN GRAD ER DET SAMMENHENG MELLOM LÆRENDE TANKESETT OG EMOSJONELLE PROBLEMER?	58
5.5 I HVILKEN GRAD ER SKOLERELATERT STRESS EN MELLOMLIGGENDE VARIABEL MELLOM LÆRENDE TANKESETT OG EMOSJONELT VELVELVÆRE OG EMOSJONELLE PROBLEM.	60
5.6 KONKLUSJONER OG OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER.....	61
5.7 METODISKE BETRAKTNINGER.....	63
5.8 PRAKTISKE IMPLIKASJONER	65
5.9 TEMA FOR VIDERE FORSKNING	66
LITTERATURLISTE	67
LISTE OVER TABELLER OG FIGURER	73
VEDLEGG	74

1. Innledning

1.1 Valg av tema

Høy grad av stress kan påvirke våre liv i store omfang og er risikofaktorer for barn og unges psykiske helse (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Opplevelsen av stress kan gi opplevelser av å ikke strekke til både i forhold til tid, men også mangel på ferdigheter og tilgjengelige ressurser til å håndtere ulike livssituasjoner. Stress har potensial for store påvirkninger for individers sosiale, fysiologiske og psykologiske helse (Lazarus, 2006). Følelsen av å bli overveldet av faktumet at man ikke strekker til kan ses som lite behagelig. Videre tilknyttes negativ grad av stress til å påvirke evner for læring og hukommelse (Vogel & Schwabe, 2016). Psykiske plager og påvirkning på motivasjon er også faktorer som kan bli preget av stress. Ved stress rettes fokuset mot stressbelastningen man utsettes for, hvilket stiller krav for tilpasning (Seyle, 1978). Unngåelse av stress er uoppnåelig (Seyle, 1978) hvilket gjenspeiler at håndtering av stress er sentralt. Mestring av stress gir mulighet for positive følelser (Seyle, 1978). Dette bakteppet styrker aktualiteten for stress, og hvorfor fokus på stresshåndtering kan være sentralt. Spesielt i møte med barn og unge.

Skolen er en mulig arena for møte med flere ulike utfordringer og stressende situasjoner. Alt fra muntlige presentasjoner til møte med nye mennesker, kan avhengig av person oppleves som stressende og ubehagelig. Posisjonen til skolen i barn og unges liv gjør at man kan se stress tilknyttet skolen som sentralt for barn og unges opplevelse av hvordan de opplever skolehverdager og andre områder i livet sitt. Data fra Ungdata (Bakken, 2019) viser til at 32% av jenter og 29% av gutter opplever å ofte bli stresset av skolearbeid. Hvilket indikerer at en god del av barn og unge i Norge opplever varierende grader av stress tilknyttet skole. Tall på at elever opplever stress i skolen signaliserer at der er et misforhold mellom hva elever opplever å kunne håndtere og skolens krav og forventninger. Misforholdet kan påvirke evnen til trivsel og læring. Videre vises høy grad av stress i oppvekst som mulige risikofaktorer for psykiske plager (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Psykiske plager kan lede til emosjonelle problemer. Hodepine, urolighet og depressive plager (Bru, 2011) er alle faktorer hvilket kan bli påvirket av stress. Hjelp til håndtering av stress er derfor sentralt i arbeid med barn og unge.

Stress preges av individuelle og kontekstuelle faktorer (Lazarus, 2006). Kontekstuelle faktorer i skolen kan prege graden av individuelle forskjeller I relasjon til skolen fremheves prestasjonspress som en stressfaktor for barn og unge. Studier viser at prestasjonspress i skolen kan bidra til nedstemthet, utmattelse og lavere selvværd (Skaalvik & Federici, 2015).

Tankesettet man møter stress med kan innvirke på graden av stress man opplever (Crum, Salovey & Achor 2013). *Growth mindset*, eller lærende tankesett på norsk, beskrives som et tankesett som baserer seg på en forestilling om at grunnleggende individuelle kvaliteter og ferdigheter er mulig å endre gjennom strategisk innsats og hjelp fra andre (Dweck, 2017). Dette indikerer at situasjoner oppleves som overkommelig så lenge man gjør en innsats for det. Motsatt ses et fixed mindset, låst tankesett. Låst tankesett baserer seg på forestillinger om at grunnleggende kvaliteter ikke er mulig å endre (Dweck, 2017). Å tro at man ikke har mulighet til å tilegne seg nye ferdigheter når en situasjon krever det, kan ses som stressende. Lærende tankesett er teoretisk blitt tilknyttet resilience (Yeager & Dweck, 2012), buffer mot demotivasjon (Adimoto, 2015) og høyere grad av psykologisk velvære og engasjement (Zeng, Hou & Peng, 2016).

Aktualiteten av stress og behov for forebygging av stress har påvirket valg for studien. Studien vil rette fokus på stress spesifikt tilknyttet konteksten skolen. Ettersom skolen er sentral i barn og unges liv kan informasjon om skolerelatert stress være viktig. I et framtidig arbeid som lærer, kan kunnskap om skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer gi grunnlag for økt kompetanse og erfaringer hvilket kan være verdifullt for lærerarbeid. Denne studien vil rette et fokus på forekomst og sammenhenger mellom lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer. Ved å rette et fokus på forekomst og sammenhenger mellom disse variablene tiltenkes det til å kunne gi indikasjoner på grad av lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer blant ungdom. Samtidig vil oppgaven undersøke sammenhenger mellom variablene. Lærende tankesett tilknyttes flere sentrale positive faktorer i tidligere teori. Dette leder til en hypotese om at lærende tankesett kan påvirke grad av skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem. Blant annet indikeres lærende tankesett til å prege psykologisk velvære og engasjement (Zeng et.al. 2016). Studien retter derfor et særlig fokus på å undersøke mulige påvirkninger og sammenhenger mellom lærende tankesett og variablene; skolerelatert stress, emosjonelt velvære, emosjonelt problem. Studien ønsker blant

annet å se om lærende tankesett kan påvirke til mindre grad av skolerelatert stress og emosjonelle problemer. De aktuelle negative konsekvenser av stress indikerer at mulige forebyggende tiltak eller informasjon om tiltak for håndtering av stress er nødvendig.

Empirien for studien er basert på ROBUST-prosjektet ved Læringsmiljøseneteret (2019). ROBUST er et forskningsprosjekt med fokus på å fremme mental helse og trivsel. Denne studien er en kvantitativ studie som baserer seg på datainnsamling tilknyttet ROBUST-prosjektet. Datamaterialet for studien er en elevundersøkelse blant 8. klassinger på 11 ulike ungdomsskoler. Datainnsamlingen fant sted Våren 2019.

1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling

Studiens hensikt er å undersøke forholdet mellom lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem.

Oppgaven har følgende problemstillinger:

- 1. Hva rapporterer elever i 8. klasse om lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem?*
- 2. I hvilken grad er det sammenheng mellom lærende tankesett og skolerelatert stress?*
- 3. I hvilken grad er det sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære?*
- 4. I hvilken grad er det sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelle problemer?*
- 5. I hvilken grad er skolerelatert stress en mellomliggende variabel mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære og emosjonelle problem?*

Grunnlaget for problemstillingene er ved å undersøke først forekomst av lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer skaper man et grunnlag for å undersøke utbredelsen av variablene. Dette kan gi verdifulle bidrag. Videre retter problemstillingene 2-4 et særlig fokus på sammenhenger mellom lærende tankesett og de

andre valgte variablene. Undersøkelse og utforming av problemstillingene kan gi grunnlag for å undersøke om lærende tankesett kan påvirke skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer. Teoretisk innsyn indikerer at lærende tankesett kan tilknyttes resilience (Yeager & Dweck, 2012), buffer mot demotivasjon (Adimoto, 2015) og høyere grad av psykologisk velvære og engasjement (Zeng et.al 2016). Hvilket kan lede til en hypotese om at lærende tankesett kan indikere lavere grad av skolerelatert stress og emosjonelle problemer, samt økt emosjonelt velvære.

Problemstilling 5 gir mulighet til å undersøke hvordan skolerelatert stress kan fungere som et mellomledd mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære og emosjonelle problemer.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av fem hoveddeler. Første hoveddel presenterer valg for studie før en kort presentasjon av problemstillingene for oppgaven. Oppgavens oppbygning presenteres avslutningsvis i hoveddel.

Følgende etter innledningsdelen kommer teoridelen. Teoridelen vil presentere relevant teori for å besvare de ulike problemstillingene. Her presenteres først teori tilknyttet fenomenet stress. Deretter vil stress bli tilknyttet opp mot skolen under overskriften stress i skolen. Videre vil teori tilknyttet psykisk helse, emosjonelle problemer og emosjonelle problemer blant ungdom presenteres. Teoridelen fortsetter med å presentere teori om tankesett. Videre følger en kort presentasjon om teori tilknyttet motivasjon. Deretter presenteres teori om relasjonen mellom motivasjon, stress og emosjonelle problemer. Avslutningsvis følger teori om relasjonen mellom lærende tankesett, skolerelatert stress og emosjonelt velvære, før en oppsummering av teoridelen.

Tredje hoveddel er metodedelen. Metodedelen kommer etter teoridelen. Her gis en innføring i den metodiske tilnærmingen som er valgt. Deretter vil resultatdelen presenteres, der ulike funn i form av deskriptive statistikk og statistiske analyser vil bli fremhevet.

Drøftedelen vil presenteres som den femte hoveddelen i oppgaven. Her vil problemstillingene bli forsøkt besvart og drøftet i lys av teori og resultater.

Avsluttende i drøftedelen vil metodiske betraktninger, praktiske implikasjoner og tema for videre forskning presenteres.

Litteraturliste, samt liste over tabeller og figurer og vedlegg er lagt med ved slutten av oppgaven.

2. Teori

Oppgaven retter et fokus på sammenhenger mellom lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem. Studien retter et særlig fokus på sammenhengen mellom variabelen lærende tankesett og de andre valgte variablene.

Teoridelen vil rette et fokus på relevant teori for problemstillingene. Kapittelet vil første starte med å fremheve teori og definere begrepet stress. Stress vil deretter bli tilknyttet konteksten skole, der teori egnet for definering av skolerelatert stress vil bli fremhevet. Følgende vil fokuset rettes på psykisk helse og emosjonelle problemer blant ungdom. Teori tilknyttet lærende tankesett vil deretter bli presentert under overskriften Tankesett. Teori tilknyttet motivasjon og relasjon mellom motivasjon, stress og emosjonelle problemer vil deretter bli presentert. Avslutningsvis vil teori om relasjon mellom lærende tankesett, skolerelatert stress og emosjonelle problem presenteres før en oppsummering av teoridelen slutter av teoridelen av oppgaven.

2.1 Stress

Å definere stress som et teoretisk begrepet kan ses som utfordrende til tross for et økt fokus på fenomenet. Riktignok ses forståelse av stress til å høy relevans, da det er flere bevis for påvirkningen som stress kan ha for et individs sosiale, fysiologiske og psykologiske helse (Lazarus, 2006). Stress kan forstås til å være de kroppslige reaksjonene som skjer når man utsettes for en belastning (Selye,1978). Stressrespons skjer ved at stress systemet, lokalisert i sentral nervesystemet aktiveres. Aktivisering av stress systemet kan gi ulike kroppslige reaksjoner i form av økt hjerterate, fokusert oppmerksomhet, årvåkenhet, eufori osv. (Chrousos,1998). Belastning kan ses til å stille et krav om en form for tilpasning til en situasjon, der intensiteten i graden av behov for tilpasning kan være avgjørende for graden av stress (Selye,1978). Stress er derfor ikke noe som kan unngås, da et hvert individ vil møte nye

situasjoner eller situasjoner som er stressende (Selye,1978). Stress er ikke hovedsakelig negativ (Selye,1978). Ulike situasjoner kan gi reaksjoner tilsvarende stress, men opplever man det som mulig å tilpasse seg, kan dette medføre positive følelser og mestring (Selye,1978). Dette kan forstås til å være positiv stress. Motsatt kan det som blir beskrevet som negativ og ubehagelig stress ses der individet vil kunne oppleve det som utfordrende å håndtere den stressende situasjonen (Selye,1978).

I sin forståelse av stress fremhever Lazarus (2006) de komplekse psykologiske og emosjonelle prosessene som kan ses i relasjon til stress. Lazarus (2006) vektlegger både forhold tilknyttet individet og forhold i den aktuelle situasjonen. Lazarus (2006) kan tolkes til å vektlegge individets meningsskaping av verden rundt seg som sentral for forståelse av begrepet stress. Han skriver blant annet «It is the meaning constructed by a person about what is happening that is crucial to the arousal of the stress reactions» (Lazarus, 2006, s. 55). Meningskaping og vurderingen som individet gjør av en situasjon vil dermed kunne innvirke graden av stress (Lazarus, 2006). Vurderingssituasjonen beskrives ofte til å omdreie opplevelsen av trussel som en stressor har (Lazarus, 2006). Noe forenklet, har man en historieprøve som man opplever er særlig viktig vil dette trolig kunne skape en større opplevelse av stress, enn hvis man ikke bryr seg særlig om historieprøven. Videre vil også graden av tilgjengelig støtte og verktøy til å håndtere en situasjon kunne medvirke om man opplever den som stressende (Lazarus, 2006). Opplever man at man forstår pensum i historie vil det kunne være medvirkende for hvor stressende man ser på en historieprøve.

Stress kan innebære flere konsekvenser for et individ. Deriblant ses stress til å kunne ha flere konsekvenser for læring og hukommelsen (Vogel & Schwabe, 2016). Funn indikerer at individer som har opplevd svært stressende og traumatiske opplevelser ofte har veldig livaktige og spesifikke minner fra den aktuelle situasjonen (Vogel & Schwabe, 2016). Hvilket er sentralt da det indikerer at emosjonell aktivering i forbindelse med stress er sentralt i minneforming (Vogel & Schwabe, 2016). Samtidig indikerer dette at stress i forkant av vurderingen av en situasjon kan påvirke minne formateringen (Vogel & Schwabe, 2016). Dette støttes videre ved at funn indikerer at moderat stress kan fremme hukommelsen for emosjonelt materiale og informasjon som er relevant for den aktuelle konteksten (Vogel & Schwabe, 2016). Derimot viser dette at informasjon som ikke ses relevant for konteksten kan bli irrelevant (Vogel & Schwabe, 2016). At man derfor opplever litt stress for en muntlig

presentasjon i samfunnsfag kan gjør at man er særlig fokusert på informasjonen som er tilknyttet presentasjonen, men lite mottakelig for å huske hvordan man løser et mattestykke.

Stress kan være medvirkende i prosessen med å gjenkalle og huske informasjon, samtidig som funn også indikerer at stress kan påvirke tilegnelsen av ny informasjon. Integrering av ny informasjon til minner og informasjon man allerede har, er sentralt i læringsprosessen (Vogel & Schwabe, 2016). Dette er ettersom læring er avhengig av at vi som individer kontinuerlig oppdaterer kunnskapen vår, hvilket igjen viser til at hukommelse og lagring av minner er noe som er mulig å endre selv lenge etter at et minne er blitt etablert (Vogel & Schwabe, 2016). Derimot vises det at stress kan påvirke disse sentrale minneprosessene:

«While stress around the time of learning enhances memory, stress (or cortisol administration of 25 mg) long before learning or in a distinctly different context does not promote new learning and can even hinder successful encoding of new information. For example, while stress directly before learning enhanced later recognition memory, memory was impaired if stress was experienced 30 min before learning» (Vogel & Schwabe, 2016, s. 3).

Sitatet kan ses som relevant i lys av utdanning. Elevers opplevelse av stress kan påvirke læringsprosessen, der overveldende stress i lang tid i forkant av en læringsituasjon kan være medvirkende til å hindre læring.

Fremhevet av blant annet Lazarus (2006) så er «coping», hvordan man mestrer å møte stresset man står ovenfor, sentralt for et individs videre velvære (Lazarus, 2006). Han fremhever deriblant at emosjoner er sentralt i valg av mestringsstrategi for å imøtekomme stresset (Lazarus, 2006). Dette kan være emosjoner som frykt for den stressende situasjonen, hvilket kan lede til unngåelse, og igjen skape mer stress for individet (Lazarus, 2006). Hvordan emosjoner påvirker håndtering av stress kan i lys av dette ses som relevant for elevers emosjonelle velvære. Da stress kan være medvirkende for emosjonelle vansker.

2.1.1 Stress i skolen

Skolen er en mulig arena som kan skape stressende situasjoner for barn og unge. Et reflektert syn på hvordan hjelpe elever å håndtere stress kan betegnes som relevant. Funnt viser at

langvarig negativ stress har en klar sammenheng med helseproblemer (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). Fokus på håndtering av stress kan ses til å kunne ha en forebyggende effekt, der skolen bør arbeide ut fra en forståelse av å hindre langvarig stress for elevene (Lillejord et al. 2017). I fokus på skole kan det blant annet være utfordrende å skape klare skiller på hva som er en stressor direkte tilknyttet forhold i skolen (Lillejord et al. 2017). Trolig vil opplevelsen av å være stresset være preget av flere forhold, der summen av krav og forventinger kan skape stresset (Lillejord et al. 2017). Noe forenklet kan skolerelatert stress forstås til graden av samsvar mellom skolens krav og ressurser til å imøtekomme kravene og forventningene (Lillejord et al. 2017). Hvilket kan ses i samsvar med Lazarus definisjon og forklaring av stress, der han definerer stress til å oppstå når et individ opplever at de ikke er i stand til å mestre de forventningene som stilles eller at forventningene ses som en trussel mot individets velbehag (Lazarus, 1966). Stress i skolen kan da oppstå når elever ikke opplever at de mestrer å imøtekomme skolens krav på en adekvat måte.

Opplevelsen av press til å oppnå bestemte krav og mål kan fremheves som potensielle stressende opplevelser. Studier viser at prestasjonspress i skolen kan bidra til nedstemthet, utmattelse og lavere selvverd (Skaalvik & Federici, 2015). En prestasjonsorientert skole blir ofte beskrevet som en skole der prestasjon på ulike krav vektlegges og fokuseres på, hvilket igjen bidrar til en forestilling der elever vurderer sin egen verdi ut fra sine prestasjoner (Skaalvik & Federici, 2015). Graden av prestasjonspress ser ut til å øke med alder, samtidig som man ser sammenhenger med økt prestasjonsfokus i samfunnet rundt (Skaalvik & Federici 2015). En økende grad av prestasjonspress kan bidra til å skape en svekkelse i elevens sine oppfatninger av seg selv og evnene til å møte utfordringer og livet (Skaalvik & Federici, 2015). Dette strider mot skolens sentrale mål i å hjelpe og ruste elever til møte med livet (Skaalvik & Federici, 2015).

En læringsorientert skole vektlegger prosessen rundt læring som viktig, hvilket kan ses til å bidra til andre antakelser om læring og individet selvutvikling (Skaalvik & Federici, 2015). Fokuset vektlegges ikke det endelige resultatet av et krav, men ser heller hele prosessen med arbeidet av kravet som sentralt og viktig for læring. Ved å fremheve skillet mellom to definerte kulturer på skoler, kan man se hvordan skolen kan være sentral i å forme elevens evner til å håndtere stress. Elever vil trolig kunne påvirke hverandre sitt stress, der funn ser ut til å vise til at elever kan stresse hverandre (Lillejord et al. 2017). Dette kan være bidragende til å skape en form for stress kultur blant elever (Lillejord et al. 2017). I lys av Skaalvik og

Federici (2015) sine beskrivelser av en prestasjonsorientert skole versus en læringsorientert skole så kan man stille spørsmål om oppblomstring av slike kulturer kan lettere oppstå på en skole der elevene opplever et for høyt fokus på krav og mål.

2.2 Psykisk helse

Å ha en god psykisk helse er helt sentralt for individers velvære og livskvalitet (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Verdens Helseorganisasjon definerer psykisk helse slik: «En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale-stressituasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra ovenfor andre og i samfunnet» (som sitert i Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11). Dette indikerer at emosjonelt velvære viser til en tilstand der man opplever at man greier å håndtere de dagligdagse situasjonene man møter. Psykiske helseplager er noe som er økende mange plasser i verden, hvilket indikerer at hjelp til forebygging og håndtering av psykiske helseplager er sentralt for hele samfunnet (Bru et.al, 2016).

2.2.1 Emosjonelle problemer blant ungdom

I et forsøk på å avklare emosjonelle problemer kan det være sentralt å fremheve psykiske lidelser og psykiske plager. Psykiske lidelser basere seg på en klinisk vurdering av ulike psykiske symptomer (Mathiesen, 2009). Dersom disse symptomene er så «sterke» at de kan oppfylle kravene for en såkalt diagnose, eksempelvis angst, så bruker man betegnelsen psykiske lidelser (Mathiesen, 2009). Psykiske vansker viser til når symptomene blant barn og unge påvirker i slik grad at det går utover funksjonsnivået for individet, men oppfyller ikke kriteriene for en diagnose (Mathiesen, 2009). Emosjonelle vansker viser til psykiske vansker som ses som innagerende (Bru, 2011). Innagerende vansker kan ha betydelige konsekvenser for flere aspekter av livet, deriblant for skoleprestasjoner (Bru, 2011).

Hvordan innagerende vansker kan utfolde seg kan være svært forskjellig og mangfoldig (Merrell, 2008). Det fremheves ofte fire ulike hovedtyper som innagerende vansker ofte kan deles inn i: depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking (Merrell, 2008). Depresjon viser til kjennetegn som gjennomgripende tristhet og generelt negative forventninger til fremtiden (Bru, 2011). Angst kjennetegnes av en frykt for forhold som

objektivt sett ikke er særlig farlige (Bru, 2011). Ulike kroppslige reaksjoner på negative følelser, slik som eksempelvis hodepine, vonde muskler, kroppslig uro og manglende energi, betegnes ofte som psykosomatiske plager (Bru, 2011). Tilbaketrekking i sosiale interaksjoner som følge av emosjonelle vansker beskrives ofte som sosial passivitet (Bru, 2011), selv om funn fremhever en liten sammenheng mellom emosjonelle vansker og sosial passivitet i skole (Paulsen & Bru, 2008).

Data fra Ungdata sine undersøkelser fra 2019, viser til funn om at det er en høy andel ungdom som rapporterer om psykiske plager (Bakken, 2019). Det har de siste årene vært en gradvis økning i rapporter om ulike psykiske plager blant ungdom (Bakken, 2019). Deriblant ser man at det er en betydelig økning av symptomer på depressive plager (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler & Angold, 2003). Økningen ses til å gjelde særlig jenter (Allegood-Merten, Lewinshon & Hops 1990; Noeln-Hoeksema, 2001). Dette ses i andre sammenhenger også. Det fremheves blant annet at psykiske helseplager som søvnproblemer, bekymringer og andre depressive symptomer er noe som har gradvis økt blant jenter siden begynnelsen av 2010-tallet, der også de siste årene viser til særlige økninger (Bakken, 2019). Det er også flere gutter som rapporterer om psykiske plager (Bakken, 2019). Murberg og Bru (2004) fant i sine undersøkelser at ca. 20% av ungdom i alderen 14-16 år hadde i løpet av de to siste ukene (før undersøkelse) vært plaget av moderat til alvorlig hodepine (Murberg & Bru, 2004). Ungdata (Bakken, 2019) viser til at det er stadig flere som rapporterer om plager som hodepine (Bakken, 2019). Dette gir indikasjoner om at ulike psykiske plager er noe som er særlig relevant å fokusere på, særlig sett i en skolekontekst.

2.3 Skolerelatert stress og emosjonelle problemer

Høy grad og alvorlig stress i et individs oppvekst er en betydelig risikofaktor for barn og unges psykiske helse (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Skolen er en sentral del av barns oppvekst, der ulike faktorer tilknyttet skole kan være medvirkende for stress og psykisk ubehag for barn og unge. Data fra Ungdata (Bakken, 2019) viser at ved spørsmål om opplevelse av stress knyttet til skolearbeid rapporterer 32% av jenter at de opplever *svært ofte* å bli stresset av skolearbeid (Bakken, 2019). Respektivt rapporterer 29 % at de *ofte* blir stresset av skolearbeid, og 27% sier de *av og til* blir stresset (Bakken, 2019). 14 % av gutter rapporterer at de *svært ofte* blir stresset av skolearbeid og 19 % oppgir at de *ofte* blir stresset av skolearbeid (Bakken, 2019). Amundsen og Garmannslund (2018) fremhever at basert på

sine funn ser de at hele sju av ti elever opplever stress knyttet til skolearbeid (Amundsen og Garmannslund, 2018). Ulike faktorer tilknyttet skole og skolearbeid kan fremheves som mulig stressfaktorer for ungdommer. Deriblant ses sju av ti elever i Amundsen & Garmannslund (2018) sine studier til å rapportere at lekser stresser dem (Amundsen og Garmannslund, 2018). Videre sier sju av ti at de er redde for å ikke presterte godt nok på prøver (Amundsen & Garmannslund, 2018). Dette kan fremheves som sentralt da høy grad av stress kan medvirke til emosjonelle problemer.

Sletten & Bakken (2016) konkluderer i sin studie med at prestasjonsrelatert stress i forhold til skole og utdanning er viktige risikofaktorer for psykiske vansker (Sletten & Bakken, 2016). Dette er igjen sentralt, da psykiske vansker og manglende motivasjon er blant de vanligste årsakene til frafall i videregående utdanning (Bakken, 2016). Økt prestasjonspress i skolen blir fremhevet til å være en medvirkende årsak til et større fokus på prestasjonsangst, samtidig som det ses som at ungdommer også opplever større ambisjoner en tidligere (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Dette kan gi en opplevelse av et misforhold om hva en forventer av seg selv og hva skolen forventer, hvilket igjen kan være svært stressende og medvirkende for ulike psykiske plager.

Å prestere på ulike krav som skolen stiller kan for noen elever bli svært utfordrende og skape svært sterke reaksjoner (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Noen utvikler såkalt prestasjonsangst (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Prestasjonsangst kan føre til opplevelse av uro, stort ubehag og en unnvikelseatferd (Beck, 1973). Prestasjonsangst kan vise seg i mer avgrenset form, og kalles ofte test eller prøveangst (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Dette indikerer økt stress eller angst tilknyttet en spesifikk testsituasjon, eksempelvis kan dette være i forkant og under en historieprøve (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Slike dårlige emosjonelle opplevelser som forstyrrer utførelsen eller resultatene henvendes ofte til som testangst (McDonald, 2001). Opplevelsen av slik emosjonell uro kan ses til å vare en stund, da ubehaget ofte kan opptre i forkant av testen, under testsituasjonen, men også i etterkant av test i form av man bekymrer seg over konsekvenser av testen (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Høy grad av bekymring kan lede til overdrevet grubling, hvilket igjen kan medvirke til utvikling av depresjon (Byrkjedal-Sørby & Øverby, 2019).

Angst medfører ofte ulike psykologiske aktiveringer. Aktivering av ulike psykologiske reaksjoner som kan oppstå i forbindelse med prestasjonsangst kan være forstyrende for

konsentrasjonen i arbeid med skolearbeid (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Fokuset vil ofte dreie seg rundt den stimuliene om individet opplever som truende, hvilket vil kunne medføre en mer begrenset oppmerksomhet der dette kan medføre at man er mindre mottakelig for annen læring (Byrkjedal-Sørby & Øverby, 2019). Individuer som opplever angst vil ofte tolke stimuli på en mer truende måte enn andre, hvilket igjen opprettholder angsten (Eysenck & Keane, 1993). En mer truende tolkning av stimuli kan medføre en form for «overdrevet» sårbarhet hos individer (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Elever som opplever prestasjonsangst og utfordringer tilknyttet konsentrasjon utvikler ofte en tendens til å unngå stimuliene som oppleves som stressende og angstfremkallende (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Eksempelvis vil elever gjerne unngå lekser eller øving til kommende prøver og presentasjoner, da dette gir assosiasjoner og tanker om den kommende situasjonen (Byrkjedal-Sørby & Øverby, 2019). Dette kan igjen gi opplevelse av at når man kommer til den aktuelle prøven så føler man seg ikke forberedt hvilket igjen kan øke opplevelsen av stress og ubehaget.

Skolen er en sentral arena for elevers sosiale anerkjennelse og trivsel. Å oppleve at man mislykkes i den sosiale arenaen kan oppleves som svært stressende. Negative forestillinger om seg selv og sine ferdigheter kan medføre at man nedgraderer seg selv i forhold til andre, noe som kan forsterke angst (Clark & Wells, 1995). En alvorlig form for angst tilknyttet skole, er skolevegning. Her opplever elever at det blir for emosjonelt utfordrende å gå på skolen til tross for at de egentlig ønsker det (Havik, 2019). Dårlige relasjoner mellom elever fremheves som en mulig risikofaktor for utvikling av denne typen angst, da dette kan være medvirkende for et utrygt og dermed stressende læringsmiljø (Havik, 2019). Stress tilknyttet de sosiale forholdene i skolen kan derfor være medvirkende til høy grad av stress hvilket igjen kan gi ulike emosjonelle vansker, og skape en svært utfordrende skolehverdag for mange.

2.4 Tankesett

Tankesettet man opererer med har potensial til å påvirke troen man har på sine mestringmuligheter i livet. Gjennom sin forskning viser Carol S. Dweck (2017) til hvordan synet man adapterer til seg selv og sine omgivelser har stor utslagsgivende kraft på hvordan man lever livet sitt (Dweck, 2017). Et forenklet skille har ofte blitt trukket mellom hva som blir kalt et «fixed mindset» og et «growth mindset», eller låst og lærende tankesett. Ved å ha et og opprettholde et låst tankesett baserer man seg på en oppfatning av at ulike kvaliteter ved

en selv er ikke mulige å endre (Dweck, 2017). Kvaliteter som moral, intelligens og personlighet ses på noe som er blitt tildelt til et individ der disse vil mer eller mindre være permanent gjennom livet (Dweck, 2017). Disse antakelsene om individuelle kvaliteter føre ofte til et behov for å bevise seg selv, både for omgivelser men også seg selv (Dweck, 2017). Dette kan ses i sammenheng med at hvis man opererer med den antakelsen at man eksempelvis kun har en viss mengde intelligens, så må man demonstrere at det er en «akseptabel» mengde intelligens man innehaer (Dweck, 2017). Eksempelvis kan en elev føle et behov for å demonstrere i klasserommet at han eller hun, er så «smart» som er sosialt akseptert.

Motsatt av et låst tankesett er et lærende tankesett. Dweck (2017) definerer et lærende tankesett blant annet som «In this mindset, the hand you're dealt is just the starting point for development. This *growth mindset* is based on the belief that your basic qualities are things you can cultivate through your efforts, your strategies, and help from others» (Dweck, 2017, s. 7). Tankesettet viser til en forståelse av gjennom deltakelse og erfaring vil man kunne endre og utvikle seg som individ (Dweck, 2017). Riktignok vil faktorer som interesse, temperament og evne å innvirke i hvordan, men felles er at alle kan endres og modnes som individer, hvilket vil kunne ses som at et menneskets fullstendige potensial er ukjent, da man ikke vil kunne forutse utfall ved dedikert utvikling (Dweck, 2017). I arbeid med sine studier publiserte Carol Dweck i 2016 en artikkel ved navn «What having a Growth Mindset Actually Means». Hun sikter til et fenomen der økt fokus og popularitet på et fenomen ofte kan føre til en unnlattelse av fordelene med fenomenet. Deriblant fremhever hun tre ofte antatte misforståelser knyttet til lærende tankesett. Et hvert individ har en kombinasjon av et growth-tankesett og et låst tankesett (Dweck, 2016). Derfor vil ikke et lærende tankesett være det samme som et positivt syn på verden og fleksibel hvilket er egenskaper som ofte antas å være permanente. Dette defineres som å ha et *false* lærende tankesett. Videre innebærer ikke et lærende tankesett at man hyller enhver form for innsats (Dweck, 2016). Utfall av innsatsen man nedlegger har en betydning og verdi, der uproduktiv innsats ikke nødvendigvis er noe som bør hylles (Dweck, 2016). I tillegg vil ikke utøvelse av et lærende tankesett være en magisk løsning som innebærer at gode ting vil skje.

Å ha et lærende tankesett er noe som er i stadig utvikling, der alle individer vil kunne ha enkelte låst-tankesett triggere (Dweck, 2016). Situasjoner som oppleves utfordrende,

eksempelvis møte med kritikk, er triggerer som kan lede til et tankesett som ikke nødvendigvis innebærer vekst. Anerkjennelse og bevisstgjøring av disse triggerne kan derimot bidra til vekst (Dweck, 2016). Arbeidet med å ha et lærende tankesett kan innebære store fordeler, illustrert godt gjennom sitatet til Dweck:

«It's hard work, but individuals and organizations can gain a lot by deepening their understanding of growth-mindset concepts and the processes for putting them into practice. It gives them a richer sense of who they are, what they stand for, and how they want to move forward» (Dweck, 2016, s. 4).

Yeager og Dweck (2012) argumentere også til hvordan tankesett henger tett sammen med resilience. Resilience viser til prosessen med å imøtekomme utfordringer på et slikt vis at det leder til en positiv respons, hvilket gir mulighet for utvikling og vekst (Yeager & Dweck, 2012). Etersom møte med ulike utfordringer er unngåelig i et individs liv er resilience essensielt for «suksess» i skole og livet generelt (Yeager & Dweck, 2012).

Elever som ser sine egne evner som endringsbare gjennom arbeid, kan ses til å ha resilience i møte med skolefaglig utfordringer. Forskning viser at elevers tankesett er mulige å endre, og at dette kan medføre bedre resilience (Yeager & Dweck, 2012). Dette kan tolkes til at et individ som ser muligheter for endringer hos seg selv vil kunne oppleve utfordringer annerledes enn individer som ikke ser muligheter for endring. Transaksjonsmodellen tilknyttet stress, fremhever at hvordan man tror man vil kunne ta i bruk egne mestringsressurser er sentralt for vurderingen av en potensielt stressende situasjon (Lazarus & Folkman, 1984). Hvilket kan sett i lys av et lærende og låst tankesett, indikere at ved et låst tankesett, og en redusert tro av mulighetene for egne mestringsmuligheter kan gi en økt grad av stress. Der lærende tankesett i kombinasjon med en tro på verdige mestringsstrategier kan gi rom for positivitet i møte med stressende situasjoner. Miljøet rundt et individ vil trolig også kunne ha en innvirkning på opplevelsen av mulighet for møte med utfordringer. Mange vil fra en tidlig alder blir «trent» i å ha et låst tankesett der miljø rundt bidrar til å opprettholde ideen om at enkelte faktorer ikke er endringsbare (Dweck, 2017). En lærer som gjennom hele barneskolen forteller deg at du ikke forstår matte, kan bidra til en forestilling om at matematikk er noe du aldri vil kunne forstå. Dette kan også ha en innvirkning på hvor motivert man er for å arbeide med akademiske utfordringer, i tillegg til å ha kunne påvirke stresset man opplever tilknyttet ulike akademiske utfordringer.

Funn indikerer blant annet at hvordan man ser på sin intelligens kan ha en påvirkning for motivasjon for akademiske oppnåelser (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). En studie gjennomført av Blackwell, Trzesniewski og Dweck (2007) viser til at i overgang til junior High School så opplevde man at elever som innhøvet et syn på at intelligens som noe som var mulig å endre, en *incremental theory of malleable intelligence*, så man tendenser til at elever valgte mer positive og innsatsbasert strategier i møte med matematiske utfordringer og oppnåelser (Blackwell et.al. 2007). Dette støtter en antakelse om at økt fokus på såkalt *incremental theory*, at evner er mulige å endre, i et klasserom støtter ideen om at hvordan man ser på sin intelligens vil kunne påvirke akademisk motivasjon Blackwell et.al. 2007). Dette kan fremheves som sentralt da motivasjon er sentralt i møte med utfordringer.

Å forstå hvorfor noen elever mestrer utfordringer og tilbakeslag bedre enn andre kan ses som sentralt og essensielt i arbeid med skole (Adimoto, 2015). Deriblant er dette sentralt i form av sammenheng mellom motivasjon for å gjennomføre akademisk utfordringer (Adimoto, 2015). En studie gjennomført på studenter ved et universitet i Indonesia viser til funn som indikerer at lærende tankesett om akademiske ferdigheter promoterer «mastery goals» (Adimoto, 2015). Mastery goals kan forstås som mål som viser til et fokus om å prestere sitt beste på den aktuelle utfordringer, versus et fokus på et spesifikt mål, eksempelvis oppnå en bestemt karakter (Adimoto, 2015). Videre viser funn at lærende tankesett gir høy grad av innsats, hvilket sammen med fokus på «mastery goal» fungerer som buffere mot demotivasjon i møte med skolefaglige tilbakeslag, hvilket igjen leder til bedre akademiske resultater (Adimoto, 2015). Ulike studier kan derfor ses til at et lærende tankesett er noe som kan være positiv i møte med skolefaglige utfordringer der det kan fungere som en buffer i møte med tilbakeslag.

2.5 Motivasjon

En sentral og viktig betingelse for at elever skal få et godt utbytte av opplæringen i skolen og føle seg del i det sosiale felleskap er motivasjon (Imsen, 2014). Motivasjon påvirker og henger tett sammen med trivsel, læring og aktivitet blant elever (Imsen, 2014). Imsen (2014) definerer motivasjon sett som et teoretisk begrep slik: «Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening (Imsen, 2014, s. 294). Dette viser til at motivasjon er noe som er komplekst, og varierer mellom individer. Et skille trekkes ofte mellom ytre og indre motivasjon. Indre motivasjon

viser til en naturlig motivasjon hos individet, der individets interesse opprettholder motivasjon for en aktivitet (Imsen, 2014). Ytre motivasjon gjenspeiler ytre forhold som fungerer som motivasjonsfaktorer for individet (Imsen, 2014), eksempelvis at man oppnår en belønning for å huske matteboken til en matematikktime. Tanker, følelser og fornuft er sentrale komponenter i motivasjon, der de preger driven man utviser for handlingen (Imsen, 2014). Stress og emosjonelle vansker har derfor stort potensial for påvirkning for elevers motivasjon og akademiske oppnåelser.

2.5.1 Motivasjon, stress og emosjonelle vansker

Fokus på hvordan ulike emosjoner kan innvirke på elevers grad av motivasjon og involvering i skolearbeid og akademiske oppnåelser er noe som stadig er blitt mer anerkjent og fokusert på, selv om det stadig hevdes at mer informasjon om fenomenene er ønsket (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Stress er en potensiell faktor som kan innvirke på grad av emosjonelle vansker hos ungdom. Opplever et individ stress, vil det også være emosjoner tilstede (Lazarus, 2006). En opplevelse av manglende ressurs til å oppnå krav i skolen kan skape sterke reaksjoner hos enkelt individer, hvilket kan gi emosjonelle vansker som angst, uro osv. (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Lazarus (2006) vektlegger *appraisal*, vurderingen et individ og hvordan dette innvirker i hvilken emosjon individet kan oppleve (Lazarus, 2006). Hver emosjon kan ses til å gi innsyn inn i hvordan et individ har opplevd og vurdert situasjonen som individet opplever (Lazarus, 2006). Opplever individet et misforhold mellom tiltenkt mål med situasjonen, vil negative emosjoner oppstå, mens ved opplevelse av samsvar med tiltenkt mål, vil positive emosjoner oppstå (Lazarus, 1991). Funn indikerer at elever som er sårbare for angst og sinne kan prestere dårligere i akademisk arbeid, da disse emosjonene kan senke motivasjonen for læring og grad av aktivitet i klasseromsaktiviteter (Linnenbrink, 2007). Sinne og angst er eksempler på negative emosjoner.

Videre ses motivasjon som en sentral komponent i elevers trivsel og læring (Imsen, 2014) der motivasjon også er tydelig assosiert med elevers akademiske oppnåelser (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). Motivasjon kan ses som en sentral komponent i relasjonen mellom emosjoner og akademisk oppnåelse (Valiente, Swanson & Eisenberg, 2012). Akademisk læring og akademisk oppnåelse skjer i en sosial kontekst, der faktor som mål, hva man lærer osv. er preget av sosiale forhold i samfunnet

(Pekrun & Linnenbrink- Garcia, 2012). Deltakelse i sosiale forhold i skolen kan fremheves som sentrale for ulik læring der den sosiale konteksten kan prege hvordan motivasjonen utfolder seg. På et generelt plan ses positive emosjoner til å støtte et aktivt sosialt engasjement, mens negative emosjoner kan hemme engasjementet (Pekrun & Linnenbrink- Garcia, 2012). Dette kan indikere at positive emosjoner kan støtte et aktivt engasjement, hvilket igjen kan være motiverende og gunstig for læring.

Men, påpekt av blant annet Lazarus (1991) så er emosjoner komplekse og flyktige. En gitt situasjon kan inkludere opplevelse av flere emosjoner, samtidig som hvordan de utfolder seg hos ulike individer vil kunne variere (Lazarus, 1991). Dette indikerer at ulike emosjoners mulige innvirkning på elevers motivasjon kan igjen være svært komplekst (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Deriblant ses aktive negative emosjoner, eksempelvis angst og skamfullhet, til å være emosjoner som kan redusere indre motivasjon, men kan styrke ytre motivasjon der man ønsker å i et unngå å feile en handling som oppleves som viktig for individet (Turner & Schallert, 2001). Faktorene stress, emosjonelle vansker og motivasjon kan i lys av dette ses til å ha flere mulige sammenhenger hvilket kan påvirke elevers skolehverdag.

2.6 Lærende tankesett, skolerelatert stress og emosjonelt velvære

I lys av sammenheng mellom skolerelatert stress og tankesett kan en studie av Crum, Salovey & Achor (2013) fremheves. Studien retter et fokus på mindset i kontekst med stress. Basert på tre studier belyser Crum et. al. (2013) at stress mindset kan ses som en meningsfull og sentral variabel i avgjørelsen av stress respons (Crum et.al. 2013). Stress mindset kan tjene som en sentral variabel i innvirkningen av graden av psykologiske symptomer i stress situasjoner og prestasjoner i stress situasjoner av stress (Crum et.al.2013). Stress mindset blir her tilknyttet forventninger og attribusjoner til knyttet til stress, uavhengig og man er stresset eller ikke (Crum et.al. 2013). Stress tankesett er ikke en mestringsstrategi, men kan influere valget at mestringsstrategier ved å tjene som mentale og motivasjonsmessige faktorer i konteksten av valg av mestringsstrategier (Crum et.al.2013). Spesifikt viser studien til hvordan spesifikke mindset kan påvirke stress. Studiens funn ble sett til å kunne indikere at ved adaptering av et mer *stress-is-enhancing* mindset kunne dette lede til positive konsekvenser for helse og

arbeidsutførelse (Crum et.al.2013). Adaptering av dette tankesettet indikerer en mer aktiv deltakelse for å imøtekomme kravene som den stressende situasjonen stiller (Crum et.al.2013).

I lys av elevers psykologiske velvære og engasjement i skolen, kan det fremheves at en studie gjennomført av Guang Zeng, Hanchao Hou og Kaiping Peng viser til en predikasjon at høyere grad av lærende tankesett predikerer en høyere grad av psykologisk velvære og engasjement (Zeng et.al. 2016). Med utgangspunkt i 1260 elever viser studien til en positiv relasjon mellom høy grad av lærende tankesett og psykologisk velvære. Dette ses til å ha en sammenheng med høy grad av resilience, som virker som en mellommann mellom lærende tankesett, psykologisk velvære og engasjement i skolen (Zeng et all. 2016). Individuer med lærende tankesett tar ofte i bruk mer effektive og gunstige strategier i møte med problemer og utfordringer (Zeng et al. 2016). Med utgangspunkt i en forståelse av at intelligens og ferdigheter er mulige å endre og forbedre, tillater dette en beskyttende ide om seg selv som individ, der man ikke lar feiltakelser definere enn selv (Zeng et al. 2016). Hvilket igjen kan tjene som en høy grad av resilience der man vil kunne føle seg mer i stand til å møte utfordringer (Zeng et al. 2016) for dette kan ses som lærende situasjoner, og ikke situasjoner som fremhever evt. «feil» man har hvilket igjen kan være beskyttende for individet selvfølelse.

Videre i fokus på hvordan tankesett kan være innvirkende på emosjonelt velvære, kan det fremheves en studie gjennomført av David W. Chan (2012). Med utgangspunkt i studering av fenomenet perfektjonisme blant kinesiske studenter, ser han også på hvordan tankesett kan være påvirkende for «happiness» og «life satisfactions» (Chan, 2012). Studien indikerer funn på tre forskjellige typer av perfektjonisme, «nonperfections», «unhealthy perfections» og «healthy perfections» (Chan, 2012). Gruppen definert som «healthy perfectionist» ble sett til å være mest fornøyde i lys av glede og tilfredsstillelse over eget liv (Chan, 2012). Alle tre grupper ble observert til å ha grader av lærende tankesett. Studien viste at gruppen, «healthy perfectionist» ble observert til å ha en sterkere grad av lærende tankesett sett i lys av de andre (Chan, 2012). Dette ble diskutert til å kunne ha en sammenheng med at lærende tankesett kunne være medvirkende til å møte mellom forventinger og krav ikke ble opplevd som

uoppnåelige, men heller at feil i enkelte situasjoner kunne være mulige å endre gjennom prosesser (Chan, 2012).

2. 7 Oppsummering Teoridel

Basert på oppgavens problemstilling og tema har teorikapittelet i oppgaven fremhevet blant annet teori tilknyttet stress, og mer spesifikt stress sett i en skolekontekst. Stress blir blant annet her forstått som den kroppslige reaksjonen som skjer når et individ utsettes for en belastning (Selye, 1978). Hvordan man greier å adaptere og mestre de forventningene som en situasjon krever vil kunne innvirke i hvor stresset man blir (Selye, 1978). Stressteori av Lazarus (2006) vektlegger individet meningsskaping og kontekstuelle forhold som påvirkende for grad av stress man opplever.

Med utgangspunkt i teori tilknyttet stress trekker denne oppgaven også en spesifikk tråd til fenomenet stress i skolen. Teori av Lillejord et. al. (2017) beskriver skolerelatert stress som grad av samsvar mellom skolens krav og forventninger og tilgjengelige ressurser som individer opplever å ha til å imøtekomme disse kravene. Miljømessige forhold i skolen har potensial til å påvirke stress opplevelser for elevene. Deriblant viser Skaalvik & Federici (2015) til prestasjonspress og potensiale det har for å skape stress, der de belyser et mulig skille mellom en prestasjonsorientert skole og en læringsorientert skole. Kontekstuelle faktorer innenfor en prestasjonsorientert skole, kan skape og opprettholde et fokus på oppnåelse av bestemte krav, hvilket kan bidra til stress- skapning. Teorien inkluderes blant annet her for å et interessante innsyn i hvordan skolen kan være bidragsgivende til stresset for elever. Sletten & Bakken (2016) konkluderte blant annet prestasjonsrelatert stress i forhold til skole og utdanning er sentrale risikofaktorer for psykiske vansker.

Teorikapittelet fremhever deriblant teori som illustrerer mulige konsekvenser som stress kan ha. Deriblant fremheves stress til å kunne påvirke evnen til å gjenkalle informasjon og integrering av ny informasjon (Vogel & Schwabe, 2016) hvilket kan innvirke på den generelle læringsprosessen for individer. Stress fremheves også til å kunne være hemmende for motivasjon. Motivasjon er en annen sentral del av læring (Imsen, 2014). Annen teori som ble fremhevet i teoridelen var teori som indikerer at stress kan ha emosjonelle konsekvenser. Langvarig stress fremheves blant annet som en mulig risikofaktor for barn og unges psykiske helse (Byrkjedal-Sørby & Øverby, 2019). Teorien har her begrenset seg til omtale av

emosjonelle problemer, som ses som innagerende vansker (Bru, 2011). Utfoldelse av emosjonelle problemer er variert, men hodepine, generell uro, nedstemthet, manglende energi (Bru, 2011) er noen eksempler. Psykiske plager er noe som ses som økende i samfunnet generelt, og forebygging av disse plagene, da sett gjennom en skolekontekst kan ses som særlig relevant.

Avslutningsvis presenterer teorikapittelet teori tilknyttet tankesett og relasjonen tankesett kan ha til andre faktorer. Teori tilknyttet lærende og låst tankesett indikerer muligheten for at tankesettet kan påvirke grad av stress man opplever. Teori av Dweck (2017) indikerer at tankesettet og synet man adapterer til seg selv innvirker i hvordan man opplever å mestre livet sitt. Lærende tankesett fremhever troen på at man kan endre sine ferdigheter gjennom dedikert innsats. Tankesettet blir blant annet trukket frem til å ha sammenheng med resilience og høyere grad av emosjonelt velvære.

3. Metode

Å stille spørsmål tilknyttet ulike områder i samfunnet kan fremheves som sentralt i utvikling av samfunnet. Å vise til forskning i besvarelse av ulike spørsmål fremmes ofte som en tyngde i besvarelsen av spørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forskning tar utgangspunkt i et stilt spørsmål, før det iverksettes en aktivitet for å forsøke å besvare spørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forskningsmetode kan ses til å indikere den aktiviteten man tar i bruk for å besvare spørsmålet sitt. Forskningsmetode kan defineres til å vise til den eller de aktuelle fremgangsmåtene man velger å ta i bruk for å belyse og besvare forskningsspørsmålet man stiller (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ulike tradisjoner og spørsmål vil medføre ulike metodiske tilnærminger til hvordan man belyser forskningsspørsmålet man stiller.

3. 1 Metodisk tilnærming

Innen forskning trekkes det ofte et hovedskille mellom kvalitativ forskningsmetode og kvantitativ forskningsmetode (Fekjær, 2019). Hvilken metode som vil være best for det aktuelle spørsmålet man stiller vil ofte i hovedsak avhenge av hva man ønsker å finne ut av (Fekjær, 2019). Forenklet kan skille mellom kvalitativ metode og kvantitativ metode

beskrives som at kvalitative metoder vektlegger å gå i dybden på et fenomen, mens kvantitativ metode vektlegger utredelse og antall av et fenomen (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskningsmetode har ofte blitt forbundet med et nært kontaktforhold mellom forsker og de som skal studeres da dette ofte gir mulighet for å gå i dybde i et fenomen (Thagaard, 2013). Eksempelvis er intervju ofte en brukt kvalitativ metodevalg. En sentral målsetning med kvalitativ forskningsmetode er å oppnå en forståelse av ulike sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Dette innebærer et stort fokus på fortolkning av datamateriale, og viktige og sentrale metodologiske utfordringer vil derfor være tilknyttet hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskningsmetode kan derfor være særlig egnet for temaer som det er lite forsket på tidligere, da metoden gir rom for åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2013).

Kvantitativ metode kjennetegnes ofte ved at forskeren vil stille et spørsmål for å videre utarbeide en hypotese fra teori, der variablene fungerer som målinger av begreper funnet i teorien (Ringdal, 2018). Metoden innebærer derfor ofte et mer teoristyrte utgangspunkt, der tidligere teori fungerer som grunnlaget for utarbeidelsen av hypotesene. Fokuset innenfor kvantitativ metode ses ofte til et fokus på «objektivisering», hvilket viser til et ønske om å kunne uttale seg om en større andel av befolkningen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Materialet innenfor den kvantitative forskningsmetoden består av tall, samlet eksempelvis fra spørreundersøkelser der svar blir kodet som tall (Fekjær, 2019). Metoden gir en fordel med at med en viss sikkerhet kan si at resultatene man finner vil være gyldige for en større gruppe av befolkningen, mulighet til å studere sammenhenger statistisk og finne variablers unike bidrag til å forklare variasjon i avhengige variabler (Fekjær, 2019). Riktignok vil det kunne være begrensinger i om dette alltid vil være tilfellet (Fekjær, 2019). En kombinasjon av kvalitativ metode og kvantitativ metode kan derfor fremheves som særlig gunstig da det er større anerkjennelse for at metodene kan utfylle hverandre og gi verdifull informasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018). Av praktiske årsaker vil ikke dette alltid være et gunstig alternativ, men anerkjennelse av fordelene og ulempene med de ulike metodene kan derfor ses på som særlig relevant for god forskning.

3.2 Forskningsdesign - muligheter og begrensninger

Hvordan man legger opp og gjennomfører forskningen betegnes som forskningsdesign (Bjørndal & Hofoss, 2004). Designet er medvirkende i å avgjøre hva man får ut fra bestrebelsene (Bjørndal & Hofoss, 2004). Valg av design vil indikere ulike muligheter, samtidig som det vil kunne gi ulike begrensninger. I dette tilfellet var utgangspunktet for temaet, et fokus på å studere eventuelle sammenhenger mellom fenomener, spesifikt mulige sammenhenger mellom lærende tankesett og grad av stress og emosjonelle problemer. Kvantitativ designing kan ses til å være egnet for et slik studie av fenomener, og ble valgt som forskningsmetode. Et kvantitativ design er basert på en teoretisk hypotese, der man ofte har en antakelse om hva man vil finne, hvilket viser til mulige begrensninger. Eksempelvis ses ofte kvalitative studier til å gi større rom for fleksibilitet, hvilket kan ses som særlig egnet i studier der man har lite gjennomført forskning tidligere (Thagaard, 2013). Kvantitative studier gir grunnet den mer forhåndstyrte utgangspunktet, rikelig med rom for etterprøving, hvilket igjen kan gi verdifull informasjon, og muligheter for å se fenomener i større deler av befolkningen (Kleven & Hjordemaal, 2018)

Data og dette forskningsprosjektet er en del av forskningsprosjektet «ROBUST». «ROBUST» er et forskningsprosjekt i samarbeid med Læringsmiljøseneteret og Handelshøgskolen ved Universitet i Stavanger (Læringsmiljøseneteret, 2019). Dette forskningsprosjektet baserer seg på datamateriale fra et bestemt tidspunkt i studien, en såkalt survey av dette lengre prosjektet. Tverrsnittstudier, eller survey, er en studie som studerer en gruppe mennesker på et bestemt tidspunkt (Bjørndal & Hofoss, 2004). Slike tverrsnittundersøkelser kan gi informasjon om hvordan aktuelle fenomener varierer på dette gitte tidspunkt, i tillegg til å kunne gi informasjon om sammenhenger mellom variabler (Bjørndal & Hofoss, 2004).

Videre kan tverrsnittundersøkelser ses til å være tidsbesparende, i tillegg til at lengre studier ofte kan være mer utfordrende å gjennomføre da dette stiller krav til tid og ressurser. Denne forskningsmetoden som er valgt her, begrenser også mulighet for å gi informasjon om endringer over tid. Forskningsdesignet gir likevel mulighet for en form for generalisering. Generalisering innebærer at man på grunnlag av studien man har gjennomført kan presentere resultatene til å også gjelde en større del av befolkningen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Et kvantitativ design kan derfor gi gode muligheter for å kunne snakke om større deler av populasjonen (Fekjær, 2019). Riktignok stiller generaliseringen at ulike krav bør kunne være

tilfredsstilt for å kunne si at resultatene er overførbare (Kleven & Hjordemaal, 2018). Deriblant må man stille spørsmål om de utvalgte gruppene man studerer kan ses som representativ for en større del av den aktuelle populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Tilfeldig utvelgning innenfor den aktuelle populasjonen kan ses som et tiltak for å sikre generalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Et reflektert forhold til forskningsdesign og forskningsresultater kan ses som nødvendig, da også forskning ikke er ekskludert fra feiltakelser. Muligheter for usikkerhet tilknyttet forskningsresultater, kan ses til å bli håndtert ved at det er gitte pålitelighets- og gyldighetskriterier man kan sette resultatene opp mot (Kleven & Hjordemaal, 2018). Validitet viser til kvaliteten som kan ses i datamaterialet som resultatene bygger på og hvorvidt grad av holdbarhet man kan trekke fra resultatene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Validitet kan betegnes til å romme tre sentrale områder, begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Begrepsvaliditet kan ses som et relevant i denne studien. Begrepsvaliditet viser til graden av samsvar mellom de begrepene som er blitt brukt i studien og hvordan de er definert teoretisk og blitt operasjonalisert (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Indre validitet kan også ses som relevant i tilknytning til dette forskningsprosjektet. Indre validitet viser til årsaksforklaringer, der man kan betegne god indre validitet til at man kan stole på den tolkningen som formidles om relasjonen mellom variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette forskning designet vil det være lite gunstig å trekke bastante slutninger av aktuelle kausale forhold. Designet kan derfor ses til å ha en svak indre validitet i forhold til konkrete årsaksforhold. Forskningsprosjektet baserer seg på datamateriale fra et bestemt tidspunkt, samtidig som det er begrenset muligheter for inkludering av alle mulige årsaksfaktorer. Hvilket tilsier at konkrete valide årsak og virkning forhold blir utfordrende. Kleven & Hjordemaal (2018) viser til at selv om man kan finne og forvente en statistisk sammenheng, hvilket kan ses som aktuelt i dette forskningsprosjektet, så tilsier ikke dette en konkret årsak virkning effekt (Kleven & Hjordemaal, 2018). Statistiske sammenhenger kan gi muligheter for å kunne si noe om mulige predikasjoner, der man viser til en form for sannsynlighet for eventuelle sammenhenger, men ikke direkte årsak virkning forhold (Kleven & Hjordemaal, 2018). Å ha kontrollvariabler med i studien kan ses til å være fremmede for å kunne si noe om mulige og medvirkende sammenhenger, der noen variabler betegnes som avhengige og noen som uavhengige (Kleven & Hjordemaal, 2018).

3.3 Datamaterialet

Datamaterialet for dette forskningsprosjektet er data hentet fra forskningsprosjektet «ROBUST». Prosjektet er en del av det forskningsprosjektet «Resilience», der «ROBUST» er et utarbeidet undervisningsopplegg for elever i ungdomskolen (Læringsmiljøsenderet, 2019). Undervisningsopplegget har som utgangspunkt å kunne øke trivsel og motivasjon, i tillegg til å fremme sosial og emosjonell kompetanse (Læringsmiljøsenderet, 2019). «Resilience» har en ramme på fem år, der ROBUST blir testet i randomiserte kontrollerte studier, der man kartlegger elevenes emosjonelle kompetanse, trivsel, motivasjon og skoleprestasjoner i starten av 8. klasse, slutten av 8.klasse og i en 1.års oppfølging (Læringsmiljøsenderet, 2019). Dette skjer gjennom blant annet gjennom utarbeidet spørreundersøkelser. Datamaterialet som blir brukt i dette forskningsprosjektet er basert på datainnsamlingene fra våren 2019, hvilket er den andre innsamlingen av datamateriale, da første var høst 2018.

3.4 Utvalg

Utvalget består av 1079 i alder 12-13 år. Elevene går i 8. klasse. 11 ungdomskoler i en middels størrelse kommune øst i Norge var utgangspunkt for datainnsamlingen. Dette tilsvarte elever fordelt på 55 klasserom. Elevene fordelte seg til 51% jenter og 49% var gutter. Elleve prosent hadde minoritets bakgrunn. Den første datainnsamlingen tok plass høsten 2018 kort tid etter elevene begynte i 8. klasse, og neste datainnsamling skjedde på våren 2019. Det er datainnsamlingen for våren 2019 som er utgangspunkt for denne studien.

3.4.1 Praktisk gjennomføring

I forhold til den praktiske gjennomføringen så fikk foreldre i forkant av prosjektet utdelt informasjonsskriv angående aktuell informasjon tilknyttet prosjektet. Elevene fikk også i tillegg tilgang på aldersadekvat informasjon om prosjektet. Videre ble lærerne i forkant av undersøkelsen gitt en informasjonsfolder om hvordan undersøkelsen skulle bli gjennomført. Undersøkelsen ble gjennomført på en 45 min skoletime, der elevene logget inn på et internettbasert undersøkelsesskjema. Oversettelse av ulike målbare begrep ble gjennomført i

tråd med anbefalte retningslinjer, der eksperter oversatte de engelske brukte skalaene til norsk, og tilbake til engelsk. Etterfulgt av dette, gjennomførte en ekspert gruppe oversettelsene og tilpasningen i forhold til en norsk kontekst.

3.4.2 Etske forhold

Ulike tiltak som ble gjennomført for å ivareta etiske forhold, var deriblant at elvene ble informert om at de på kunne trekke seg fra prosjektet når det måtte eventuelt ville det. I tillegg var det kun elever som hadde fått skriftlige tillatelser fra foresatte som ble inkludert i prosjektet. Lærer som var med i prosjektet hadde også i oppgave i å informere elevene om at alle svar ble strengt konfidensielt behandlet.

3.5 Måleinstrumenter

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i måleinstrumentet spørreskjema, der materialet er fra forskningsprosjektet ROBUST (Læringsmiljøsenderet, 2019). Innenfor pedagogikk brukes ofte måleinstrumenter som kan beskrives som en variant at å se et bestemt fenomen eller å spørre om det (Kleven & Hjordemaal, 2018). Spørreskjema er et måleinstrument som baserer seg på å stille spørsmål tilknyttet til et tema, der det gir muligheter for innsyn i menneskers egne oppfatninger, holdninger og opplevelser (Fekjær, 2019). Spørreskjema brukt i ROBUST prosjektet består at strukturerte spørreskjema, der det er oppgitte svaralternativer. Dette forskningsprosjektet baserer seg på deler av dette spørreskjemaet som datamaterialet. Hovedsakelig er spørsmål tilknyttet skolerelatert stress, emosjonelt velvære, og lærende tankesett brukt for dette prosjektet. De valgte spørsmålene vil bli presentert mer utfyllende senere.

3.5.1 Reliabilitet og begrepsvaliditet

Sikring av god begrepsvaliditet og reliabilitet er essensielt i arbeid med spørreskjema, men fullstendig sikring av nøyaktig validitet kan være utfordrende. Spørreskjema innenfor pedagogiske felt har ofte som mål å studere begrep som i seg selv kan være utfordrende å måle, eksempelvis motivasjon, intelligens, trivsel osv. (Kleven & Hjordemaal, 2018). Spørsmål i dette forskningsprosjektet viser til elevers selvoppfattelse av eksempelvis stress i

skole, hvilket kan ses som et komplekst fenomen. Måling av komplekse begrep, eksempelvis stress, baserer seg da ofte på en kvalitetssikret indeks (Fekjær, 2019). Flere spørsmål, indikatorer tilknyttet samme tema blir satt sammen for å kunne gi et samlemål basert på svar fra ulike individer (Fekjær, 2019). Dette gir bedre utgangspunkt da man reduserer risikoen for tilfeldigheter, da det ikke er et spørsmål, men indikator som definerer et helt komplekst begrep. Indikatorer brukt for et samlemål bør også følge bestemte kriterier for reliabilitet og begrepsvaliditet for å sikre en troverdig måling.

Ulike tiltak for å sikre tilfeldige målingsfeil kan fremheves som sentralt innen kvantitativ forskning. Reliabilitet er et begrep som viser til påliteligheten til forskning, der god reliabilitet viser til en indikasjon om at gjentatte målinger i studien vil kunne gi noe lunde samme resultat (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette bedrer mulighetene for at man kan etterprøve studie, samtidig som man reduserer muligheten for målingsfeil (Kleven & Hjordemaal, 2018). Måling av grad av reliabilitet skjes ved hjelp av den statistiske størrelsen Cronbach's Alpha. En studies interne konsistens måles gjennom Cronbach's Alpha, der Alpha koeffisienten gir indikasjoner på hvor godt man kan generalisere resultatene fra en måling hadde man også stilt samme spørsmål i et annet tilfeldig utvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018). Cronbach's Alpha uttrykkes som et tall mellom 0 og 1 (Lund, Fønnebø & Haugen, 2006). 0 regnes for at der er null reliabilitet, mens 1 regnes som perfekt reliabilitet (Lund et. al. 2006). Denne studien hadde Cronbach's Alpha målinger fra 0,847 til 0,929. De høye koeffisientene indikerer god interne konsistens i målingene hvilket indikerer at måleinstrumentene hadde god reliabilitet. God reliabilitet er sentralt for begrepsvaliditet.

Begrepsvaliditet er et kriterium for gode måleresultater, der reliabilitet ser særlig sentralt, da dårlig reliabilitet er medvirkende i å svekke begrepsvaliditeten (Kleven & Hjordemaal, 2018). Begrepsvaliditet er et begrep som viser til faktumet om det teoretiske begrepet vi måler, faktisk er det som blir målt. God begrepsvaliditet viser til at man har greid å operasjonalisere begrepet til et tilfredsstillende nivå (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å sikre at begrepsvaliditeten er god og forhindre målingsfeil, så baserer man seg på flere spørsmål eller såkalte indikatorer i undersøkelsen, som tilsammen gir en sumsskår, hvilket fungerer som måling av det aktuelle begrepet (Fekjær, 2019: Kleven & Hjordemaal, 2018). Flere spørsmål bidrar til å sikre at man kan få dekket meningsfylde i et begrep (Kleven & Hjordemaal, 2018). God reliabilitet er sentralt for begrepsvaliditet, der også høy korrelasjon mellom

teoretiske indikatorer kan være et godt tegn. Faktoranalyse er et verktøy som kan hjelpe i vurdering av begrepsvaliditet.

En faktoranalyse gir mulighet for å se om spørsmålene man undersøker og tar i bruk måler en og samme dimensjon (Ringdal, 2013). Faktoranalyse opererer med en hensikt av gruppering av valgte item. Hvordan de valgte variablene grupperes gir indikasjoner på hvilket begrep man måler. Dette kan gi indikasjoner om begrepsvaliditet og troverdighet til målingene. Faktorladninger viser til korrelasjonen mellom faktorer og variabler (Ringdal, 2013) der variablene oppgis som en koeffisient. Koeffisient er et begrep som gir indikasjoner på hvor sterkt de valgte variablene korrelerer med nye variabler som faktoranalysen skaper. Det er denne variabelen som representerer begrepet som man måler. Et vanlig minstekrav ses som 0,40 (Ringdal, 2013). Hvis en faktoranalyse indikerer at en variabel lader for to faktorer vil det gi indikasjoner om at variabelen ikke er særlig god for å beskrive begrepet man måler. Det ble utført faktoranalyser i denne studien for å undersøke om de aktuelle variablene grupperte seg som forventet. Resultater for de utførte faktoranalysene blir oppgitt i presentasjon med de valgte variablene.

3.5.2 Lærende og låst tankesett

Lærende tankesett tilknyttet evnen læring omtales som *Academic Efficacy Beliefs* (AEB) i Robust prosjektet (Læringsmiljøseneteret, 2019). AEB er basert og tilpasset på Gaumer Erickson & Noonan & McGurn (2016) sin skala tilknyttet evnen og troen på mulighetene for å mestre spesifikke utfordrende oppgaver og evnen til å vokse gjennom innsats, og elevens tro på akademiske utfordringer (Læringsmiljøseneteret, 2019). Skalaen består originalt av 11 item, med en skala fra *I totally disagree* to *I totally agree*, skåret 1-6. Lærende tankesett tilknyttet evnen for læring er i denne studien basert på fire item fra den originale skalaen. Itemene som er brukt er: *Mine evner vokser med innsatsen*, *Jeg tror hjernen kan utvikles på samme måte som en muskel*, *Jeg tenker at uansett hvem du er, så kan du gjøre store endringer i dine evner* og *Jeg kan endre mitt evnenivå betydelig*. Svaralternativene er som følgende: *Helt uenig*, *ganske uenig*, *litt uenig*, *litt enig*, *ganske enig* og *helt enig*. Svarene skårer fra 1-6, der 1. er helt uenig og 6. helt enig.

Låst tankesett i relasjon til evnen læring er basert på tre item; *Du har en viss mengde intelligens*, *og det er egentlig ikke noe særlig du kan gjøre for å endre på den*, *Intelligensen er*

en side ved deg som du ikke kan endre noe særlig på, Hvis du må jobbe veldig hard med et fag på skolen betyr det at du ikke kan være særlig flink i faget.

Faktoranalyse ble gjennomført for å undersøke om lærende og låst tankesett dannet to begrep.

Alle faktoranalyser i dette studiet er gjennomført i SPSS 25.

Tabell 1 viser faktoranalyse av lærende og låst tankesett.

Tabell 1

Faktoranalyse av Lærende og låst tankesett

	Faktor	
	1	2
Lærende tankesett		
Jeg kan endre mitt evnenivå betydelig	0,89	
Jeg tenker at uansett hvem du er, så kan du gjøre store endringer i dine evner	0,88	
Mine evner vokser med innsatsen	0,88	
Jeg tror at hjernen kan utvikles på samme måte som en muskel	0,82	
Låst tankesett		
Intelligensen er en side ved deg som du ikke kan endre noe særlig på		0,99
Du har en viss mengde intelligens, og det er egentlig ikke noe særlig du kan gjøre for å endre på den		0,91
Hvis du må jobbe veldig hardt med et fag på skolen, betyr det at du ikke kan være særlig flink i det faget		0,55

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations._a

Et kriterium for god faktorladning ses til å være 0,40 (Ringdal, 2013). Faktoranalysen for lærende og låst tankesett viser en koeffisient fra 0,55 til 0,99, hvilket samsvarer med å være over minstekravet for faktorladninger. Cronbach's Alpha for Lærende tankesett ble målt til 0,926. Dette indikerer en høy indre konsistent. Faktoranalysen viser at lærende tankesett grupperes som en faktor, der den ikke overlapper.. Låst tankesett ble målt til å ha en Cronbach's Alpha på 0,847, hvilket illustrerer en høy indre konsistens, der itemene utgjør en troverdig indeks. Låst tankesett blir også gruppert som en egen faktor der variablene ikke overlapper. Faktoranalysen indikerer derfor at lærende og låst tankesett danner to ulike begrep.

3.5.3 Skolerelatert stress

Åtte item er valgt ut for variabelen skolerelatert stress. Itemene tilknyttet skolerelatert stress er basert på Murberg & Bru (2003); Sun, Dunne, Hou & Xu (2011), derav de siste fire itemene er fra Sun et. al. (2011). Skalaen er oversatt fra engelsk til norsk og engelsk. Skalaen er tilpasset norsk kontekst i forbindelse med «Se Videre» prosjektet ved Læringsmiljøsentret (Læringsmiljøsentret, 2017). Psykrometriske egenskaper er blitt testet og funnet tilfredsstillende. Svaralternativ er gradert 0-5, der 0 indikerer ingen belastning og 5 er svært stor belastning.

Faktoranalyse er blitt gjennomført tilknyttet skolerelatert stress og illustreres i tabell 2.

Tabell 2

Faktoranalyse skolerelatert stress

	Faktor
	1
Du har bekymret deg for at du ikke skal klare skolearbeidet godt nok	0,848
Arbeidsmengden på skolen	0,840
Du har følt prestasjonspress	0,795
Du synes skolearbeidet har vært krevende	0,789
Du har gruet deg til prøver/prestasjoner	0,785
Antall prøver på skolen	0,763

Du har stilt store krav til deg selv angående skolen	0,748
Mengden av hjemmelekser	0,703

Extraction Method: Principal Axis

Factoring.

- a. 1 factors extracted. 4 iterations required.^a

Faktoranalyse av item tilknyttet skolerelatert stress indikerer faktorladninger over 0,40, der analysen viser itemene til å identifisere seg som en egen faktor. Skalaen indikerer å måle skolerelatert stress på en konsistent måte. Dette støtter at «skolerelatert stress» fungerer som en egen variabel. Skolerelatert stress ble målt til en Cronbach's Alpha på 0,927, hvilket viser en god indre konsistens på indeksen.

3.5.4 Emosjonelle problemer

Emosjonelle problemer ble målt basert på Hopkins Symptoms Checklist 10-item Version (HSCL-10) (Strand, Dalgard, Tambs & Rognerud, 2003). Skalaen har som hensikt å fange ulike emosjonelle kondisjoner tilknyttet emosjonelt ubehag eksempelvis angst og depresjon. I undersøkelse av ulike skaler for måling av 10 item er inkludert for å måle emosjonelle problemer. Itemene har fire svarkategorier: Ikke plaget, litt plaget, ganske mye og veldig mye. Skalaen er skåret 1-4.

Faktoranalyse ble gjennomført for å undersøke om item som skulle måle emosjonelle problemer grupperte seg som forventet. Tabell 3 viser faktoranalysen av emosjonelle problemer.

Tabell 3*Faktoranalyse av emosjonelle problemer*

	Faktor
	1
Plutselig frykt uten grunn	0,72
Følt deg redd eller engstelig	0,76
Matthet eller svimmelhet	0,71
Følt deg anspent eller oppjaget	0,76
Lett for å klandre deg selv	0,79
Søvnproblemer	0,62
Nedtrykt, tungsindig (trist)	0,83
Følelse av å være unyttig, lite verd	0,82
Følelse av at alt er et slit	0,78
Følelse av håpløshet med tanke på framtida	0,77

Extraction Method: Principal Axis

Factoring.

- a. 1 factors extracted. 4 iterations required.

De utvalgte item er en etablert skala SCL-10. Strand et. al. (2003) undersøkte og sammenlignet ulike måleinstrumenter for måling av mental helse i norsk befolkning. Sammenligningen indikerte at måleinstrumentene SCL-25, SCL-10, SCL-5 og MHI5 (SF-36) oppførte seg akseptabelt likt i forhold til forskjeller over variabler, eksempelvis kjønn, alder og utdanning (Strand et.al. 2003). Studie fant at SCL-10 kan ses som egnet for måling av emosjonelle problemer og predikasjon av mentale lidelser, der SCL-10 og SCL5 ble sett til å ha en praktisk verdi i studier med begrenset plass i spørreskjema (Strand et.al. 2003). Grenseverdi ble i SCL-10 sett til å være 1,85 der verdier over indikerer risiko for psykiske lidelser (Strand et.al. 2003). I lys av dette forventes det at itemene her danner en faktor. Faktoranalysen indikerer at itemene danner én faktor med faktorladninger over 0,40. Det var god indre konsistent for emosjonelle problemer der Cronbach's Alpha ble målt til 0,93. Resultatene indikerer at skalaen målet ett begrep.

3.5.5 Emosjonelt velvære

Emosjonelt velvære har utgangspunkt i Warwick-Edinburgh sin Mental Wellbeing Scale (WEMWBS). Skalaen ble utviklet som et instrument for å måle mentalt velvære (Stewart-Brown et.al., 2009). Seks item av totalt fjorten item fra den originale skalaen er valgt ut og brukt i denne studien. De seks itemene ble valgt ut basert på at disse var særlig rettet og fokusert på emne emosjonelt velvære. Itemene omhandler spørsmål tilknyttet til individets subjektive opplevelse av ulike utsagn. Skalaen er skåret i fra 1-5, der svaralternativ er som følger; 1. Ikke i det hele tatt, 2. Sjelden, 3. En del av tiden, 4. Ofte og 5. Hele tiden.

Tabell 4

Faktoranalyse av Emosjonelt velvære

	Faktor
	1
Jeg har vært fornøyd med deg selv	0, 856
Jeg har følt meg selvsikker	0, 850
Jeg har følt meg nyttig	0, 809
Jeg har vært i godt humør	0, 739
Jeg har hatt masse god energi	0, 706
Jeg har vært optimistisk med hensyn til fremtiden	0, 633

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
a. 1 factors extracted. 5 iterations required.a

Resultatene fra faktoranalyse for emosjonelt velvære er vist i tabell 4. Faktoranalysen ga én faktor med relativt høye faktorladninger for alle item. Det var god indre konsistens for item, der Cronbach's Alpha ble målt til 0, 89 for emosjonelt velvære. Resultatene tyder på at skalaen målet ett begrep.

3.6 Analyse av data

Analyse av data bygger på tre faser tilknyttet sosial forskning beskrevet av Trochim (2020). Første fase er *klargjøring av data* for analyse. Andre fase innebærer beskrivelse av data også kalt *deskriptiv statistikk*. Tredje fase viser til *slutningsstatistikk*.

Første fase- klargjøring av data: Data for dette forskningsprosjektet ble plottet inn i statistikkprogrammet SPSS 25 av forskere tilknyttet forskningsprosjektet ROBUST. Det ferdig plottet datasettet ble deretter sendt til forfatteren av denne oppgaven. Faktoranalyser og valg av indekser ble gjennomført. Målenheten Cronbach's Alpha ble brukt for å måle reliabiliteten i indeksene.

Andre fase- deskriptiv data: Andre fase viser til beskrivelse av data. Som beskrivende data presenteres først deskriptiv statistikk over variablene i studien. Den deskriptive statistikken gir grunnlag for å se hvilke variabler elevene skåret høyt og lavt på. Videre presenteres en frekvensfordeling av svarene til de kategoriserte variablene. Den deskriptive dataen gir prosentgrunnlag for å undersøke hvordan de ulike svarene fordelte seg på de ulike svaralternativene.

Tredje fase- slutningsstatistikk: Bivariat analyse og stianalyse ble gjennomført som slutningsstatistikk. Undersøkelse av korrelasjoner var basert på produkt-moment korrelasjonsanalyse, Pearsons r korrelasjon. Korrelasjonsanalyser gir mulighet til å undersøke styrke og retning av lineære sammenhenger mellom to variabler ved å oppgi en korrelasjonskoeffisient som et tall mellom -1 og 1 (Pallant, 2016). Stianalyse bygger på betakoeffisienter fra multiple regresjonsanalyser og gir mulighet for å undersøke sammenhenger mellom flere variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Tydligere redegjørelse av fase 2 og 3 for analysen presenteres i fjerde hoveddel av oppgaven. Her presenteres først deskriptiv statistikk før bivariat analyse og stianalysen presenteres.

3.7 Etikk

Dette forskningsprosjektet har prøvd å bestrebe en åpen og etisk forsvarlig håndtering av både teori og empiri. Et profesjonelt og reflektert forhold til forskning er noe som presiseres i blant annet NESH (2014), hvilket er forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Prosjektet har prøvd å etterstrebe og operere etter disse gitte retningslinjene etter beste evne i et forsøk på å sikre god etisk forskning.

Ettersom dette forskningsprosjektet er tilknyttet et allerede eksisterende forskningsprosjekt, «ROBUST» og «Resilience» så var prosjektet allerede meldt inn til Norsk Samfunnsfaglig datatjeneste (NSD). Datainnsamling og behandling av data er håndtert av forskere tilknyttet «ROBUST».

4. Resultater

4.1 Deskriptiv Statistikk

I denne delen av oppgaven presenteres deskriptiv statistikk av studiens variabler.

Respondentene er 1079 åttende klassinger fra 11 ulike ungdomsskoler. Alle analyser er gjennomført i SPSS 25.

Tabell 5 og 6 viser deskriptiv statistikk av variablene.

Innledningsvis nevnes også at skalaen for emosjonelle problemer har en grenseverdi på 1,85, der skårer over dette inkluderes ikke. Dette er grunnet at ved skårer over 1,85 antas det å være en risiko for angst eller depresjon.

Tabell 5*Deskriptiv Statistikk over variablene*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. avvik
Lærende tankesett	1075	1	6	4,89	1,15
Låst tankesett	1076	1	6	2,83	1,42
Skolerelatert stress	1071	1	5	2,66	1,31
Emosjonelle problemer	1064	1	4	1,72	0,73
Emosjonelt velvære	1066	1	5	3,55	0,85
Valid N (listwise)	1064				

Deskriptive data over variablene viser at elevene i utvalget skårer høyt på variabelen lærende tankesett. Analysen indikerer også at elevene skårer høyere for lærende tankesett enn for variabelen låst tankesett.

Videre ses den deskriptive dataen til å vise at elevene skårer høyere for emosjonelt velvære, enn hva de skårer for emosjonelle problemer. Variabelen emosjonelle problemer hadde lavest skår. Elevene hadde høyere skår for variabelen skolerelatert stress, enn for emosjonelle problemer.

4.1.1 Kategoriserte variabler

Tabell 6 gir en oversikt over de kategoriserte variablene i studien.

For å illustrere hvordan svarene fordelte seg er variablene blitt kategorisert. Indeksskårene for variablene ble i henhold til svaralternativene fordelt i kategorier. Dette ga grunnlaget for den prosentvise fordelingen som er illustrert i Tabell 6.

Tabell 6*Deskriptiv statistikk av de kategoriserte variablene*

	Helt uenig	Ganske uenig	Litt uenig	Litt enig	Ganske enig	Helt enig
Lærende tankesett	2,7%	2,0%	7,3%	15,2%	24,8%	47,9%
Låst tankesett	30,3%	13,2%	22,9%	20,4%	7,4%	5,8%
Skolerelatert stress	12%	10,6%	21,6%	21,6%	22,4%	12%

	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske mye plaget	Veldig mye plaget
Emosjonelle problemer	60,5%	25,7%	9,4%	4,4%

	Ikke i det hele tatt	Sjelden	En del av tiden	Ofte	Hele tiden
Emosjonelt velvære	3,3%	8%	29,6%	40,5%	18,6%

Note: Skåringsbredde 1-6 for variablene: Lærende- og Låst tankesett, og Skolerelatert stress.

Skåringsbredde 1-4 for Emosjonelle problemer

Skåringsbredde 1-5 for Emosjonelt velvære

Variablene lærende- og låst tankesett, samt skolerelatert stress ble i henhold til svaralternativene fordelt i seks kategorier (Skåringsbredde 1-6). Tabell 6 indikerer at 47,9% av elevene opplevde seg «Helt enig» i om de selv har et lærende tankesett. 24,8 % og 15,2 % oppga henholdsvis svarene «Ganske enig» og «Litt enig» spørsmål om lærende tankesett.

Låst tankesett; 30,3 % av elevene svarte «Helt uenig» i beskrivelsen av låst tankesett i studien. Videre svarte 13,2 % «Ganske uenig» i forhold til variabelen låst tankesett. 22,9% oppga svaret «Litt uenig», mens 5,8% så seg «Helt enig» i spørsmål om låst tankesett.

Skolerelatert stress; 12 % av elevene opphav henholdsvis svarene «Helt uenig» og «Helt enig». Av elevene svarte 22,4 % seg «Ganske enig» i opplevelsen av skolerelatert stress. 21,6 % av utvalget oppga svarene «Litt enig» og «Litt uenig». 10,6% svarte seg «Ganske uenig» i skolerelatert stress.

Den prosentvise fordelingen for emosjonelle problemer ble utarbeidet etter samme prinsipp, men her i fire kategorier i tråd med svaralternativene (Skåringsbredde 1-4). 60,5% av elevene svarte at de ikke opplever seg plaget av emosjonelle problemer. 25,7% av elevene svarte at de opplever seg «litt plaget», mens 9,4 % opplever seg «ganske mye plaget» av emosjonelle problemer. Svarkategorien «Veldig mye plaget» hadde en svarprosent på 4,4%.

Indeksskåren for emosjonelt velvære ble fordelt i fem kategorier, i henhold til svarkategoriene (Skåringsbredde 1-5). 40,5 % av elevene oppgir at de ofte føler et emosjonelt velvære. 29,6% av elevene oppgir at de føler emosjonelt velvære en del av tiden. 18,6 % av elevene oppgir at de opplever emosjonelt velvære «Hele tiden». Henholdsvis svarer 8% av elevene at de «Sjelden» opplever emosjonelt velvære, mens 3,3% av elevene oppgir «Ikke i det hele tatt».

4.2 Statistisk analyse av sammenhenger

For å undersøke mulige korrelasjoner mellom de ulike variablene ble det gjennomført bivariat analyse og sti-analyse. Tabell 7 og Figur 1 viser henholdsvis til den gjennomførte bivariat analysen studien og Sti-analysen.

4.2.1 Korrelasjon mellom variabler.

For å undersøke korrelasjoner ble det benyttet produkt-moment korrelasjons analyse, Pearsons korrelasjon. Korrelasjonsanalyser gir indikasjoner på styrke og retning av lineære sammenhenger mellom to variabler (Pallant, 2016). Analysen gir korrelasjonskoeffisienter som uttrykkes som tall mellom -1 og 1 (Pallant, 2016). Cohen (1988,) definerer korrelasjonskoeffisienter mellom 0,10 til 0,29 som *svake*, 0,30 til 0,49 som *moderate* og koeffisienter fra 0,50 til 1,0 som *sterke*. Rosenthal (1994) har basert på Cohens (1988) veiledning for vurdering av effektstørrelse utarbeidet en alternativ tolkning av effektstørrelse. Rosenthal (1994) gir følgende forslag for tolkning: Korrelasjonskoeffisienter rundt 0,10 uttrykker *svake* sammenhenger. Pearson r ved og rundt 0,25 ses som uttrykk for *middels* sammenhenger, mens korrelasjonskoeffisienter på over 0,40 regnes som uttrykk for *sterke* sammenhenger.

Omtale av analysene blir her omtalt med tanke på Rosenthal (1994) sine forslag for retningslinjer for hvordan vurdere grad av styrke mellom korrelasjonskoeffisientene, og fungere derfor som pekepinn i vurderingene av korrelasjonene.

Tabell 7 viser de bivariate korrelasjonene i studien. Korrelasjonsmatrisen (Tabell 7) viser en signifikant *svak* nærmest *middels* negativ korrelasjon mellom låst tankesett og lærende tankesett. Rosenthal (1994) indikerer et skille mellom *svak* og *middels* korrelasjoner på rundt 0,25. Korrelasjonen mellom variablene lærende tankesett og låst tankesett indikeres til -0,23** hvilket kan ses til å være i øvre grense fra *svak* til *middels* korrelasjon. Negativ korrelasjon mellom lærende tankesett og låst tankesett kan indikere at elever som skårer høyt på variabelen lærende tankesett skårer lavere på variabelen låst tankesett.

Variabelen skolerelatert stress korrelerer *svakt* med variabelen kjønn. De bivariate analysene viser til en *svak* nærmest *middels* korrelasjon mellom skolerelatert stress og variabelen låst tankesett, med en korrelasjon på 0,23**. Variablene skolerelatert stress og lærende tankesett korrelerer negativt *svakt*, med en korrelasjonskoeffisient på -0,18**. Dette kan indikere en svak korrelasjon mellom elever som skårer høyt på skolerelatert stress skårer noe mindre på variabelen for lærende tankesett. Korrelasjonen mellom variablene skolerelatert stress og låst tankesett ses til å ha en signifikant *svak* korrelasjon. Riktignok kan korrelasjonskoeffisienten på -0,23** være nærme en *middels* korrelasjon.

Variabelen emosjonelle problemer korrelerer *sterkt* med variabelen skolerelatert stress med en korrelasjonskoeffisient på 0,51**. De bivariate analysene viser til en relativt sterk tendens i form av at elever som skårer høyt på variabelen emosjonelle problemer, også skårer høyt på variabelen for skolerelatert stress. Videre korrelerer variabelen emosjonelle problemer negativt *middels* med variabelen lærende tankesett. Dette kan antydes til en svak tendens til elever som skårer høyt på variabelens lærende tankesett skårer lavere på variabelen for emosjonelle problemer. Korrelasjonen mellom emosjonelle problemer og låst tankesett har en korrelasjonskoeffisient på 0,22**. Variabelen kjønn og emosjonelle problemer korrelerer *svakt*.

Korrelasjonsmatrisen viser en negativ *svak* korrelasjon mellom variabelen emosjonelt velvære og variabelen kjønn. Korrelasjonen mellom variablene emosjonelt velvære og lærende tankesett indikeres til en *sterk* korrelasjon med en korrelasjonskoeffisient på 0,47**. De

bivariate analysene kan ses til å vise til en relativt sterk tendens til at elever som skårer høyt for lærende tankesett, også skårer høyt for emosjonelt velvære og kan indikere en mulig sammenheng. Motsatt er der en negativ *svak* korrelasjon mellom låst tankesett og emosjonelt velvære. Korrelasjonskoeffisienten mellom skolerelatert stress og emosjonelt velvære ses til -0,30**. Dette indikerer en negativ *middels* korrelasjon, som kan ses at elever som skårer høyt for skolerelatert stress skårer noe lavere for emosjonelt velvære. Korrelasjonen mellom emosjonelt velvære og emosjonelle problemer ses til å være en negativ *sterk* korrelasjon, med en korrelasjonskoeffisient på -0,44**. De bivariate analysene viser til en tendens at elever som skårer høyt på variabelen emosjonelle problemer, skårer lavere på variabelen for emosjonelt velvære.

Tabell 7

Korrelasjonsmatrise av alle variabler

	1	2	3	4	5	6
1. Er du gutt eller jente?						
2. Lærende tankesett	-.05					
3. Låst tankesett	.06	-.23**				
4. Skolerelatert stress	.19**	-.18**	.23**			
5. Emosjonelle problemer	.23**	-.29**	.22**	.51**		
6. Emosjonelt velvære	-.16**	.47**	-.15**	-.30**	-.44**	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.2.2 Sti-analyse

Sti- analysen presenteres som en Stimodell i Figur 1. Stimodellen er basert på beta-koeffisienter fra multiple regresjonsanalyser. 1079 elever deltok i studien. Ved analyse hadde 13 elever så mye manglende svar at de ble tatt ut av analysene. Det endelige utvalget for regresjonsanalysene var derfor 1066. Av disse var 508 (47,7 %) gutter og 558 (52,3 %) jenter. Multiple regresjonsanalyser gir muligheter til å undersøke mulige direkte og indirekte sammenhenger mellom flere variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ulike variabler har potensial til å ha flere ulike direkte og indirekte sammenhenger med andre variabler, og analysen gir mulighet til å se og analysere disse sammenhengene. Denne stianalysen gir et helhetlig bilde av sammenhengene mellom variablene. Ettersom stianalysen er basert på multiple regresjonsanalyser bidrar det til å kunne få informasjon om unike sammenhenger. Unike sammenhenger viser til hva sammenhengene er når man har kontrollert for andre variabler. Denne stianalysen muliggjør det å se unike sammenhenger for lærende- og låst tanke sett og skolerelatert stress på den ene siden og med emosjonelt velvære og emosjonelle problem på den andre.

For variablene emosjonelt velvære og emosjonelle problemer, så er låst -og lærende tanke sett og skolerelatert stress, samt variabelen kjønn uavhengige variabler. Kjønn er lagt inn som en kontrollvariabel i analysen. Kontrollvariabel er sentralt i en analyse, da den fungerer som en kontroll ved analyse av sammenhenger mellom avhengige og uavhengige variabler. En kontrollvariabel antas til å være en variabel som kan påvirke sammenhengen. I dette tilfelle er kjønn en variabel som fungerer som en kontroll for andre variabler.

Sentrale hovedfunn i stianalysen er sterk sammenheng mellom variabelen skolerelatert stress og emosjonelle problemer. Analysen indikerer en sterk direkte sammenheng mellom skolerelatert stress og emosjonelle problemer. Korrelasjonen mellom skolerelatert stress og emosjonelle problemer er den sterkeste korrelasjonen i hele analysen, hvilket indikerer en mulig sammenheng ved at høy skår på skolerelatert stress har en sammenheng med høy skår på emosjonelle problemer. Dette kan tolkes til at elever som opplever høy grad av skolerelatert stress også kan oppleve høy grad av emosjonelle problemer.

Et annet hovedfunn fra analysen er at stianalysen indikerer en sterk positiv direkte sammenheng mellom variablene lærende tankesett og emosjonelt velvære. Stimodellen viste en sterk direkte sammenheng mellom variabelen lærende tankesett og emosjonelt velvære når låst tankesett og skolerelatert stress ble kontrollert for. Hvilket kan indikere at elever som skårer høyt for lærende tankesett skårer høyt på variabelen emosjonelt velvære. Et sentralt funn av lærende tankesett er da at tankesettet ses til å kunne fremme emosjonelt velvære enten elevene opplever mye eller lite skolerelatert stress.

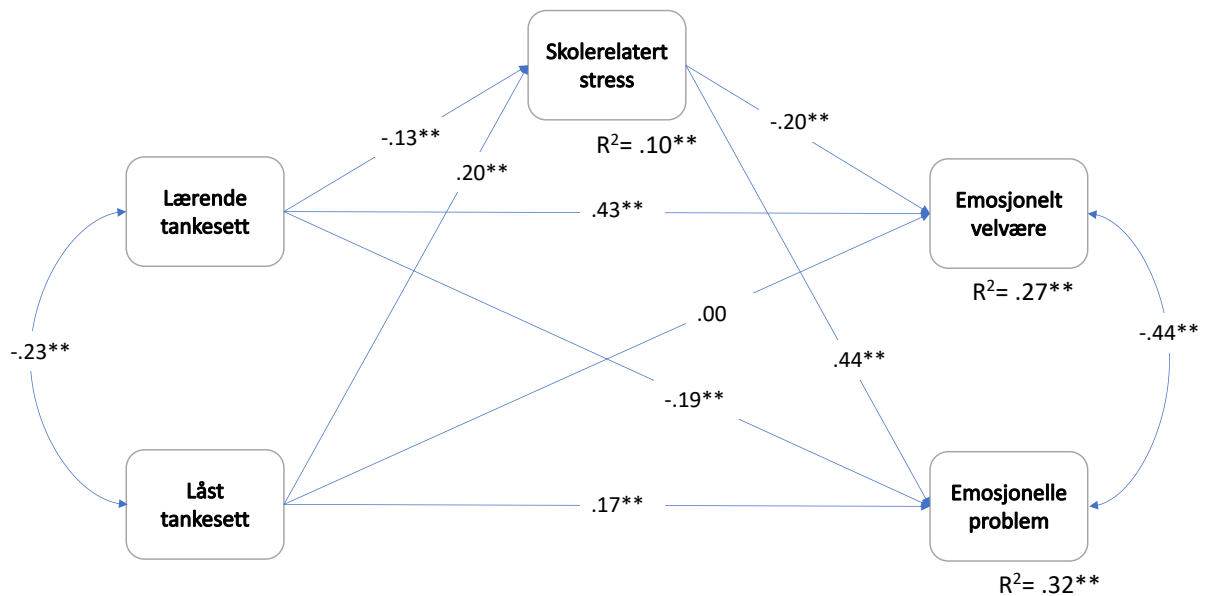
Videre indikerer funn at der er en moderat tendens til at elever som opplever skolerelatert stress har mindre emosjonelt velvære. Sti-analysen viste en direkte og indirekte sammenheng mellom låst tankesett og emosjonelle problem og indikerer en svak til middels tendens til at elever med låst tankesett opplever mer emosjonelle problemer. Låst tankesett ble sett til å ha en sterkest sammenheng med variabelen skolerelatert stress. Men sammenhengen er ikke relativt sterk. Funnet kan indikere en svak til middels tendens til at elever som har låst tankesett opplever mer skolerelatert stress. Mens lærende tankesett ble sett til å ha en svak negativ sammenheng med skolerelatert stress. Hvilket indikerer en svak tendens til at elever med lærende tankesett opplever noe mindre skolerelatert stress.

Analysen indikerte en svak nærmest null sammenheng mellom låst tankesett og emosjonelt velvære. Sammenhengen kan ses til å indikere at låst tankesett har liten påvirkning på det emosjonelle velvære. Det er også en negativ indirekte sammenheng mellom lærende tankesett, skolerelatert stress og emosjonelle problemer.

Skolerelatert stress er mellomliggende variabel i analysen. Skolerelatert stress ses som en mulig forklaring på sammenheng mellom de avhengige variablene; emosjonelt velvære og emosjonelle problemer og de uavhengige variabler; lærende- og låst tankesett og kjønn. Stianalysen gir muligheter for å få indikasjoner på om variabelen skolerelatert stress fungerer som et mellomledd mellom lærende/låst tankesett og emosjonelt velvære/emosjonelle problemer. Resultatene av stianalysen gir et visst grunnlag og støtte for at skolerelatert stress fungerer som et slikt mellomledd. Dette kan gi en viss støtte for at lærende tankesett kan lede til mindre skolerelatert stress og i den forbindelse fremme emosjonelt velvære og redusere emosjonelle problemer.

Figur 1.

Stimodell over variablene i studien (n=1066).



5. Drøftedel

I denne delen av oppgaven vil resultatene drøftes i lys av teori og tidligere forskning. Studien har basert seg på variablene lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer. Hensikten med studien har vært å undersøke sammenhenger mellom de valgte variablene. Studien har rettet et særlig fokus på relasjonen mellom lærende tankesett og sammenhengen dette tankesettet har med de andre faktorene. Bakgrunn for dette har vært en antakelse om at lærende tankesett kan potensielt være medvirkende til mindre grad av skolerelatert stress og emosjonelle problemer og fremme emosjonelt velvære. Dette har ledet til utformingen av følgende problemstillinger:

- 1. Hva rapporterer elever i 8. klasse om lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem.*
- 2. I hvilken grad er det sammenheng mellom lærende tankesett og skolerelatert stress?*
- 3. I hvilken grad er det sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære?*
- 4. I hvilken grad er det sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelle problemer?*
- 5. I hvilken grad er skolerelatert stress en mellomliggende variabel mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære og emosjonelle problem?*

Drøftetekapittelet strukturer seg etter de oppgitte problemstillingene. Kapittelet startet med å rette lys mot hva elevene i spørreundersøkelsen har svart i forhold til lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer. Dette gir mulighet til å undersøke forekomsten av lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem blant elevene. Videre følger en diskusjon av sammenhengen mellom lærende tankesett og de følgende variablene. Diskusjon av sammenhengen mellom lærende tankesett og skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer kan bidra til å belyse om lærende tankesett kan ses til å redusere forekomsten av skolerelatert stress og emosjonelle problemer. I tillegg undersøke om lærende tankesett kan fremme emosjonelt velvære. Etter diskusjonen av sammenhengene mellom lærende tankesett og skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem, vil oppgaven diskutere og drøfte graden som skolerelatert stress har som mellomliggende variabel mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære og emosjonelle problem.

Avslutningsvis vil kapittelet vise til en oppsummering av funn og sentrale betraktninger fra drøftedelen. Videre vil oppgaven belyse metodiske betraktninger og praktiske implikasjoner som oppgaven kan ses til å ha. Tema for videre forskning presenteres deretter som en avslutning på drøftedelen av oppgaven, der litteraturliste og vedlegg følger etter det.

5.1 Hva rapporterer elever i 8. klasse om lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problem?

Den deskriptive analysen indikerte at et stort flertall av elevene mente de hadde et lærende tankesett. 47,9 %, nesten halvparten av elevene i utvalget indikerte å være helt enig i at de hadde et lærende tankesett. Lærende tankesett slik det blir definert i teori og også målt her, vektlegger forståelsen om at evner og ferdigheter er endringsbare. Opererer man med et lærende tankesett kan man ses til å inneha en forståelse om at gjennom dedikert og produktiv innsats så har man mulighet til å endre sine evner (Dweck, 2017).

I samtale om lærende tankesett kan det være interessant og relevant å trekke frem låst tankesett. Utvalget i denne studien hadde en svarprosent på 30 % som oppga at de var helt uenig i at de hadde et låst tankesett. Som presisert av Dweck (2016) er ikke lærende tankesett og låst tankesett to statiske motpoler. Et hvert individ vil ha en kombinasjon av de to tankesettene (Dweck, 2016). Ulike situasjoner kan trigge ulike tankesett, der enkelte situasjoner bidrar til et mer låst tankesett. Lærende tankesett ble i denne studien målt gjennom ulike påstander, der flere henviste til begrepet evner. Nøyaktig hva hver elev vedla i sin forståelse av begrepet *evner* vil trolig variere. Det kan riktignok være interessant å tenke at evner tiltenkes i dette tilfelle en kontekst tilknyttet skole. Det gir mulighet til å spekulere i om at halvparten av elevene ser skolen som en arena der evner ikke er låst men heller mulige å endre.

Svarfordelingen var mer variert for variabelen skolerelatert stress. Den høyeste svarprosenten i målingen av skolerelatert stress var på svaralternativet «ganske enig». 22% av utvalget opplever seg ganske enig at de blir stresset av skolen, mens 12 % oppga at det var helt enig i beskrivelsen av skolerelatert stress. I lys av svarprosent fordelingen tilknyttet lærende tankesett er det interessant at skolerelatert stress har en mer variert fordeling. Nesten halvparten av utvalget var enig i at de hadde lærende tankesett, men stress i skolen ses til å ha en mer variert opplevelse blant elevene. Dette kan indikere en sterkere individuell forskjell i elevenes opplevelse av skolerelatert stress. Individets forståelse av en situasjon og betydningen og meningen situasjonen kan ha for individer påvirker graden av stress man opplever (Lazarus, 2006). Hva man opplever som stressende, og hvor mye stress man

opplever vil derfor kunne variere svært fra individ til individ. Kontekstuelle og miljømessige faktorer vil også kunne være medvirkerne for stressopplevelsen.

I lys av data fra Ungdata undersøkelsen (Bakken, 2019) indikerte tall at 32 % av jenter og 14% av gutter opplevde svært ofte å bli stresset av skolearbeid. Funn i denne studien indikerer at kun 12% av elevene i utvalget ikke opplever skolerelatert stress, ved at de har oppgitt svaret helt i enig i svarfordelingen. Resten av svarfordelingen fordelte seg slik 10,6 % oppga ganske uenig, 21, 6 % oppga litt uenig og 21,6 oppga litt enig. I lys av dette kan funnene indikere at fenomenet skolerelatert stress har en variert opplevelse blant elevene, men at der er en viss utbredelse av skolerelatert stress mellom elevene.

Emosjonelle problemer viser til psykiske plager som kan ses som innagerende av natur (Bru, 2011). Rapportering av psykiske plager blant ungdom har hatt en gradvis økning de siste årene (Bakken, 2019). I denne studien fant man at over halvparten (60, 5 %) av elevene oppga at de ikke opplever seg plaget av emosjonelle problemer. At en stor andel av elevene oppgir at de ikke føler seg plaget kan betegnes som positiv. Likevel viste studien videre at 25,7% av elevene opplever å være litt plaget med emosjonelle problemer. Henholdsvis oppga nesten 10% av elevene at de opplever seg ganske mye plaget av emosjonelle problemer, og 4,4% opplevde seg veldig mye plaget av emosjonelle problem. Til tross for å være positivt at der er en større andel som rapporterer at de ikke opplever seg plaget, er fortsatt andelen som opplever seg plaget sentral. Psykiske plager kan gå utover funksjonsnivået til et individ (Mathiesen, 2009). Videre viser dette hvordan emosjonelle problemer kan ha betydelige konsekvenser for ulike aspekter av livet (Bru, 2011). Psykiske vansker og manglende motivasjon er blant de vanligste årsakene til frafall i videregående utdanning (Bakken, 2016).

Videre bør det påpekes at sett fra et etisk perspektiv er det lite medmenneskelig å se tall på psykiske plager uten å ønske å undersøke hvordan forebygge og hjelpe individer som opplever seg plaget. Skolen har et ansvar i å hjelpe barn og unge i utvikling av kunnskap og holdninger til å kunne mestre livet sitt (Opplæringslova, 1998, § 1.-1). Forebygging eller henvisning til videre hjelp for individer som opplever seg psykisk plaget kan ses som sentralt da dette kan hjelpe i utvikling for videre mestring av livet. Poengtert av blant annet Lillejord et.al. (2017) kan fokus på håndtering av stress ha forebyggende effekt, der skolen bør arbeide

ut fra den forståelsen om å medvirke til hindring av langvarig stress. Dette kan indikere rollen som skolen kan spille i mulig forebygging av ulike fenomener.

Et annet sentralt funn i studien var at over 40% av elvene opplever at de ofte har et godt emosjonelt velvære. Utsagn som «Jeg har følt meg nyttig» og «jeg har hatt masse energi» var item for måling av emosjonelt velvære. Basert på Verdens helseorganisasjon (2011) sin definisjon på god psykisk helse og slikt emosjonelt velvære ble målt i denne studien kan emosjonelt velvære vise til en generell tilstand av å føle seg i stand til å møte normale stress og hverdagsituasjoner. At man har følte seg nyttig og energifull kan være rimelig å anta kan være bidragsgivende for at man opplever seg i stand til å imøtekomme ulike normale stress og hverdagsituasjoner. Emosjonelt velvære er ikke nødvendigvis statisk. 29,6% av elevene i utvalget oppga at de føler et emosjonelt velvære en del av tiden. Videre oppga 18,6 % at de føler et emosjonelt velvære hele tiden.

Opplever man en lav grad av emosjonelt velvære kan man spekulere i om at man føler seg i mindre stand til å møte ulike hverdags og stressende situasjoner. Er man elev og skal ha en viktig matteprøve men samtidig opplever lite energi og selvsikkerhet, kan en logisk tanke være at man kan føle det som særlig slitsomt å måtte håndtere en matteprøve. Funn i studien indikerte at en liten del av utvalget opplever ikke emosjonelt velvære eller opplever det sjelden. 3, 3% av elevene svarte at de ikke opplever emosjonelt velvære i det hele tatt, samtidig som 8 % oppga at de sjelden føler emosjonelt velvære. Ulike faktorer kan ha påvirket svarutførelsene til elevene, deriblant motivasjon og dagsform. Likevel kan tallene lede til ettertanke, da de ikke gir et fullstendig bilde på hvem elevene bak tallene er og hvorfor de oppgir at de ikke føler et emosjonelt velvære.

5. 2 I hvilken grad er det sammenheng mellom lærende tankesett og skolerelatert stress?

Basert på funn i studien ser man en god andel av elevene mener at de har et lærende tankesett. En interessant sammenheng kan ses til å være sammenhengen mellom lærende tankesett og skolerelatert stress. Stilanalysen viste en *svak* direkte sammenheng mellom lærende tankesett og skolerelatert stress. Sammenhengen hadde en negativ korrelasjonskoeffisient (-.13**). Den negative sammenhengen indikerer en svak tendens til at elever med høy grad av lærende tankesett har noe lavere grad av skolerelatert stress. Kjennetegn på et lærende tankesett er forståelsen om at grunnleggende ferdigheter kan endres og forbedres gjennom innsats,

strategiske strategier og hjelp fra andre (Dweck, 2017). Transaksjonsmodellen tilknyttet stress fremhever at troen på sine ressurser for å mestre en situasjon er sentralt i vurderingen av stresset tilknyttet situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984). Hvordan elever ser på sine muligheter for å mestre skolerelatert stress er sentralt i grad av stress elevene opplever. Sammenhengen her kan indikere at lærende tankesett kan være bidragene til tro på sine muligheter for å mestre og håndtere skolerelatert stress. Hvilket kan lede til en noe lavere grad av stressopplevelse.

Videre er det sentralt å se at sammenhengen som ses her mellom lærende tankesett og skolerelatert stress er svak. Den svake sammenhengen kan indikere at lærende tankesett er en liten del av graden av stress som elever opplever på skolen. Funnet kan tolkes til at andre faktorer er sentrale i elevenes opplevelse av skolerelatert stress. Nøyaktig hva som blir betegnes som stressor som er direkte tilknyttet skolen kan være utfordrende å ha klare skiller for, der flere forhold vil kunne påvirke (Lillejord et.al.2017). Dette indikerer at hva som stresser noen elever i skolen vil ikke nødvendigvis stresser andre. Forholdet mellom skole og stress kan derfor ses som komplekst. Amundsen & Garmannslund (2018) fant i sin studie at syv av ti elever opplever lekser som stressende. Videre indikerte syv av ti at de var redde for å ikke prestere godt nok på prøver (Amundsen & Garmannslund, 2018). Lekser og prøver kan ses som mulige faktor som resulterer i skolerelatert stress. Likevel indikerer funnene og tendensene av skolerelatert stress at det er et misforhold mellom hva elever opplever er mulig å mestre og verktøyene de har tilgjengelig for å mestre skolens krav og forventninger.

Et annet fokus som kan trekkes frem basert på den negative sammenhengen mellom lærende tankesett og skolerelatert stress er relasjonen mellom resilience og lærende tankesett. Resiliens er sentralt i møte med utfordringer (Yeager & Dweck, 2012). God resilience viser til et positivt møte med utfordringer, der man hentyder til at man møter utfordringen på en slik måte at man skaper mulighet for vekst og utvikling (Yeager & Dweck, 2012). Lærende tankesett knyttes til økt resiliens (Yeager & Dweck, 2012). Dette gir et grunnlag for å tolke at lærende tankesett kan indikere et mer positivt møte med stress og utfordringer. Sammenhengens svake natur mellom lærende tankesett og skolerelatert stress kan likevel indikere at til tross for et lærende tankesett, hvilket kan være bidragsgivende for resiliens, er ikke det nødvendigvis betydende for grad av skolerelatert stress man opplever. Følelsen av å være stresset over skolens krav og forventninger kan derfor være sterk til tross for lærende

tankesett. Samtidig kan det være sentralt fremheve at studien finner ikke funn som støtter at lærende tankesett bidrar til høyere grad skolerelatert stress, eller en svak tendens til noe lavere grad av skolerelatert stress.

5.2.1 Skolerelatert stress og emosjonelle problemer

Langvarig stress fremheves som en særlig sentral risikofaktor for barn og unges psykiske helse (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019) og kan medvirke i ulike psykiske plager. Emosjonelle problemer som hodepine, generell uro nedstemthet er psykiske plager som kan finne sted i relasjon med opplevelse av stress (Bru, 2011). Stianalysen fra denne studien indikerte en sterk direkte sammenheng mellom skolerelatert stress og emosjonelle problemer. Dette var den sterkeste sammenhengen fra alle de gjennomførte analysene i denne studien. Data fra Ungdata (2019) rapporterer at 32% av jenter i undersøkelsen svarte at de *svært ofte* blir stresset av skolearbeid, der 14 % av guttene i undersøkelsen rapporterte at de *svært ofte* blir stresset av skolearbeid (Bakken, 2019). Denne studien fant en viss utbredelse av skolerelatert stress med en varierende fordeling av hvor stresset elevene oppga å være. Den sterke sammenhengen mellom skolerelatert stress og emosjonelle problemer kan ses i lys at flere av elevene kan da oppleve emosjonelle problemer ettersom man ser en viss utbredelse av skolerelatert stress blant elevene.

Sammenhenger og konsekvenser av stress er fremhevet av flere. Sletten & Bakken (2016) konkluderer med at prestasjonsrelatert stress i forhold til skole og utdanning er en viktig risikofaktor for psykiske vansker (Sletten & Bakken, 2016). Videre indikeres prestasjonspress i skolen til å bidra til nedstemhet, utmattelse og lavere selvverd (Skaalvik & Federici, 2015). Syv av ti elever rapportere i studien til Amundsen & Garmannslund (2018) at de er redde for å ikke prestere godt nok på prøver i skolen. Enkelte individer kan oppleve svært sterke reaksjoner og utfordringer tilknyttet å prestere på ulike krav i skolen (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Hvilket kan lede til utvikling av prøveangst og skape økt stress og angst i testsituasjoner (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Dette kan påvirke evnen til å gjennomføre tester og kan skape stor bekymring både i forkant, under test og i etterkant av test (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). Studiens funn med en sterk sammenheng mellom skolerelatert stress og emosjonelle problemer kan indikere at elever som opplever sterk grad av skolerelatert stress er mer sårbare for utvikling av emosjonelle problemer. Stor grad av

bekymring og stress kan medvirke til utvikling av depresjon (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019).

Endringer i samfunn fremheves deriblant til å være medvirkende i hvorfor man ser en økt tendens til prestasjonspress blant ungdom (Sletten & Bakken, 2016), samtidig er ikke skole og samfunn to isolerte institusjoner. Det kan hevdes at skolen er like mye medvirkende i hva man definerer som sentralt i et samfunn, og vice versa. At ungdommer opplever større ambisjoner enn tidligere (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019) er ikke nødvendigvis negativt. Derimot kan dette ses til å vitne om en økt velferd, der flere opplever større muligheter for utdanning og annet enn tidligere generasjoner. Lazarus (2006) argumentere også at individet selvoppfatning og vurdering av en stressende situasjon er sentralt i prosessen med hvor stresset man blir. Å trekke en klar konklusjon om hva det er som stresser elever i skolen kan derfor ses til å være for snevert.

Basert på Lazarus (2006) kan man tolke det til at en elev kan oppleve å bestå en historieprøve mye mer stressende enn sine medelever. Dette kan være fordi denne eleven opplever at historieprøven til å ha en større betydning og mening enn sine medstudenter. Slike individuelle forskjeller kan være sentralt å anerkjenne da de kan ha betydning for en utenforstående, eksempelvis lærer i møte med eleven. Samtidig kan slike metakognitive vurderinger ses til å være innsiktsfulle for individet selv. Å anerkjenne at man opplever et ekstra stress fordi man ønsker en god karakter på en historieprøve, kanskje fordi man ønsker god karakter i faget for videre muligheter, kan tenkes til å gi en trygghet i at man greier å plassere hvorfor man er stresset. Grad av tilgjengelig støtte og verktøy for å håndtere en situasjon medvirker også i om et individ vurderer situasjonen som stressende eller ikke (Lazarus, 2006). Ved å oppleve et misforhold i hva man ser som tilgjengelige verktøy for å håndtere situasjonen og situasjonens krav indikerer man en større opplevelse av stress.

Her kan også tankesettet man trekkes inn. Opplever man en situasjon til å være stressende fordi man ønsker å oppnå et bestemt utfall, kan det ses som logisk at man opplever seg ekstra stresset hvis man ikke opplever at man kan oppnå dette bestemte utfallet. Å ha et låst tankesett (Dweck, 2017) fremhever deriblant en tro at man ikke nødvendigvis tror at man kan endre sin intelligens osv. Stimodellen for denne studien fant en *svak* nærmest *moderat* (korrelasjonskoeffisient 0,20**) direkte sammenheng mellom låst tankesett og skolerelaterts

stress. Denne studien finner derfor ikke sterke direkte indikasjoner på at låst tankesett gir en sterkere grad av opplevelse av skolerelatert stress.

Her kan det være aktuelt å fremheve at stress tilknyttet skolen ikke nødvendigvis alltid er negativt og bidragsgivende til emosjonelle problem. Moderat stress kan fremme hukommelsen for emosjonelt materiale og informasjon som er relevant for den aktuelle konteksten (Vogel & Schwabe, 2016). En håndterbar mengde stress hos elever kan indikeres til å fremme muligheter for læring i en gitt kontekst. Læring er riktignok en kompleks prosess og flere faktorer har potensial til å påvirke læreprosessen, men å bli litt utfordret og stresset i en læringssituasjon er ikke alltid negativt for et individ. Stress kan gi fokusert oppmerksomhet (Chrousos, 1998) hvilket er sentralt for læring og integrering av nye informasjon. Opplever elever å tilpasse seg en håndterbar stresset situasjon kan dette også gi positive følelser og mestring (Seyle, 1998). Skille mellom gunstig stress og skadelig stress kan derfor indikeres til å være sentral. Sammenhengen mellom langvarig stress og psykiske plager (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 201) og studiens funn at sammenhengen mellom skolerelatert stress og emosjonelle problemer, styrker en antakelse om at fokus på hvordan skape et harmonisk forhold mellom stress i skolen og elvenes mulighet for å mestre dette bør ses som sentralt. Verktøy for håndtering av stress kan fremheves som sentralt i arbeid med hvordan best skape et harmonisk forhold mellom stress i skolen og barn og unges psykiske helse.

5.3 I hvilken grad er det sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære?

Stimodellen indikerte en sterk direkte sammenheng mellom variabelen lærende tankesett og emosjonelt velvære. Å føle seg bra og ha et generelt godt emosjonelt velvære er sentralt og viktig for barn og unges psykiske helse. Deriblant ble emosjonelt velvære målt basert på elevers subjektive opplevelse av påstander som; *Jeg har vært fornøyd med meg selv, Jeg har følt meg nyttig og Jeg har vært optimistisk med hensyn til fremtiden* osv. Å argumentere for at individer skal kunne oppleve å ha det bra med seg selv kan nærmest ses som selvforklarende. Å hevde at man ikke skal kunne ha det bra er uetisk og lite medmenneskelig. Samtidig bør enn ikke undervurdere at emosjoner og andre sinnstilstander er flyktige og endres av ulike faktorer.

Studien indikerer en sterk sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære. Korrelasjonsmatrisen (Tabell 9) indikerte en sterk sammenheng, med en

korrelasjonskoeffisient på 0,47**. Dette kan tolkes til å gi mulige indikasjoner om at ved å ha et lærende tankesett slik det blir definert i denne studien, kan medvirke til en høyere grad av emosjonelt velvære. Zeng m.fl. (2016) fant i sin studie en predikasjon i form av at høyere grad av lærende tankesett predikerte en høyere grad av psykologisk velvære og engasjement. Studien var basert på 1260 studenter der de fant en positiv sammenheng mellom lærende tankesett og psykologisk velvære. Studien argumenterte for at dette hadde en sammenheng med høy grad av resilience. Resilience ble oppfattet til å fungere som en mellommann mellom faktorene Lærende tankesett, psykologisk velvære og engasjement i skolen (Zeng et. al. 2016).

Relasjonen mellom tankesett og resilience blir blant annet argumentert for å ha en tett sammenheng av blant annet Yeager & Dweck (2012). Resilience blir i dette tilfelle sett til å vise prosessen som et individ gjennomgår i møte med utfordringer, der resilience knyttes til en form for positiv respondering av utfordringen (Yeager & Dweck, 2012). Responsen ses som positiv vis responsen gir mulighet for utvikling for individet (Yeager & Dweck, 2012). Etersom utfordringer er noe som kan lede til stress er hvordan man opplever å kunne møte dem sentralt. Mestring av utfordringer kan lede til positive emosjoner om seg selv hvilket er sentralt for et godt emosjonelt velvære. Det lærende tankesettet blir knyttet opp til at individer velger mer gunstige og effektive mestringsstrategier i møte med utfordringer (Zeng et.al. 2016). Ved greie finne en gunstig mestringsstrategi for å håndtere en skolefaglig utfordring kan dette indikere å lettere kunne lede til mestring og positive emosjoner. Lærende tankesett bygger på forståelsen av å spørre etter hjelp for å endre ferdigheter (Dweck, 2017). Dette kan påvirke positivt i muligheter for å finne gunstige mestringsstrategier da man ikke begrenser seg til en ide om at man umiddelbart skal vite hvordan man skal mestre en utfordring.

I lys av tendenser til at ungdommer har større ambisjoner enn tidligere, kan det være interessant å fremheve David W. Chan (2012) sin studie tilknyttet fenomener perfektjonisme blant kinesiske studenter. Chan (2012) fokuserte blant annet hvordan tankesett kunne være påvirkende for «happiness» og generell «life satisfactions». Studien fant en tendens til at individer som ble sett som «healthy perfectionist» hadde enn høyere grad av lærende tankesett enn de andre definerte gruppene av perfektjonister. Alle gruppene ble sett til å ha tendenser til lærende tankesett, men det er interessant at de som ble observert til å ha noe bedre tilnærming til perfektjonisme hadde sterkere grad av lærende tankesett. Argumentasjonen fra studien vektla en mulig sammenheng ved at lærende tankesett kunne være medvirkende for at møte

mellom forventinger og krav ikke ble opplevd til å være uoppnåelig. Knyttet opp mot ambisjoner, kan det fremheves at lærende tankesett kan være medvirkende i form av å tjene som en faktor som medvirker at man ikke ser at det å kunne oppnå sine ambisjoner er uoppnåelig. Hvilket kan medvirke til et mer generelt bra emosjonelt velvære. Der situasjoner ses som overkommelige basert på en tro på en endring gjennom prosesser.

Presisert av blant annet Dweck (2017) så er ikke lærende tankesett og låst tankesett statiske. Avhengig av kontekst så kan man veksle mellom hva som blir definert som et låst tankesett og lærende tankesett. Korrelasjonene mellom variablene lærende tankesett og låst tankesett ble i denne studien funnet til å ha en svak korrelasjon. Hvilket kan støtte en antakelse om at elever har lærende tankesett i noen situasjoner og låst tankesett i andre situasjoner.

Konteksten innenfor skolen kan derfor ses som medvirkende i elevers tankesett. Tankesett kan blant annet bli preget av miljø og oppvekst (Dweck, 2017). Eksempelvis kan individer oppleve å bli påvirket til å ha et låst tankesett, der miljøet rundt bidrar til en forestilling om at bestemte faktorer ikke er endringsbare (Dweck, 2017). Basert på dette kan man stille spørsmål om enkelte kontekstuelle faktorer i skolen kan medvirke til skapelse og opprettholdelse av et låst tankesett eller et lærende tankesett. Individuelle faktorer vil i tillegg kunne medvirke i tankesett. Videre kan kontekstuelle faktorer ses til å prege hvordan elever opplever sine tilgjengelige hjelpemidler for å håndtere en akademisk utfordring. Et læringsmiljø og en lærer som signaliserer at du som elev ikke er i stand til å endre eller forbedre dine norske kunnskaper kan bidra i en forestilling om at du ikke vil mestre norskfaget.

I likhet med at tankesett kan være låst eller lærende alt etter kontekst, kan emosjoner ses som flyktige (Lazarus, 1991). Emosjoner er komplekse og flyktige og ulike situasjoner vil kunne gi ulike emosjoner, der samme situasjon også kan gi ulike emosjoner mens situasjonen pågår (Lazarus, 1991). Negative emosjoner ses til å kunne være hemmende i akademisk kontekst. Deriblant indikerer funn at elever som er sårbare for angst og sinne kan prestere dårligere i akademisk arbeid (Linnenbrink, 2007). Opplever et individ et misforhold mellom tiltenkt mål for en situasjon og handling oppstår negative emosjoner (Lazarus, 2006). Negative emosjoner kan medvirke til å senke motivasjonen for læring og engasjement (Linnenbrink, 2007).

Negative emosjoner som følge av tilbakeslag kan være påvirkende for motivasjonene. Forståelse og innsikt i hvorfor noen elever mestrer skolefaglige utfordringer bedre enn andre kan være sentralt i arbeid i skolen (Aditomo, 2015). Ivaretagelse av motivasjon i møte med skolefaglige utfordringer kan innvirke på hvordan individet opplever å mestre utfordringen. Den sterke graden av sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære, kan spekuleres i lys av studien Adimoto (2015) være at lærende tankesett kan ha en positiv påvirkning på motivasjon og møte med utfordringer. Hvilket kan være bidragsgivende til en generell form av at man føler seg bra. Lærende tankesett basert på en studie av Adimoto (2015) blir sett til å promotere «mastery goals». Fokuset rettes mot å prestere det beste som mulig gjennom dedikert innsats, versus kun fokus på et spesifikt mål. Studien basert på studenter i Indonesia. Funn fra studien indikerer at lærende tankesett gir høy grad av innsats (Adimoto, 2015). I kombinasjon med et fokus på «mastery goals» fremheves det som en mulig buffer mot demotivasjon i møte med skolefaglige utfordringer (Adimoto, 2015). Ved at dette fungerer som en buffer mot demotivasjon, kan det ses til å være en mulig buffer for negative tanker og emosjoner og mer fremmende for et emosjonelt velvære.

5.4 I hvilken grad er det sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelle problemer?

Korrelasjonsmatrisen indikerte en negativ *middels* korrelasjon mellom emosjonelle problemer og lærende tankesett. Dette kan ses som en moderat tendens til at elever som skårer høyt for emosjonelle problemer, skårer noe lavere for lærende tankesett. Stianalysen der relasjonen mellom flere variabler kan undersøkes, indikerer en *svak* direkte sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelle problemer. Denne sammenhengen er også negativ. Funn i studien kan derfor indikere en svak tendens til at elever som opplever å skåre høyt på variabelen for emosjonelle problemer skårer noe lavere på variabelen for lærende tankesett. Lærende tankesett kan ses til å tilknyttes høyere grad av psykologisk velvære og engasjement (Zeng et. al. 2016). Lærende tankesett bygger på en forståelse at deltakelse og erfaring bidrar til endring og vekst som individ (Dweck, 2017). Dette kan ses til å skape en form for trygghet i seg selv, der man anerkjenner at vekst er noe som skjer gjennom en prosess. Her kan man reise et spørsmål om dette kan medvirke til en lavere grad av psykiske plager. Emosjonelle

problemer er riktignok mangfoldig og vil kunne variere i utfoldelse blant ulike individer (Merrel, 2008) hvilket illustrere mulige store forskjeller fra individ til individ.

Et annet funn i stianalysen var en tendens til at elever som mente de hadde låst tankesett hadde noe mer emosjonelle problemer, enn ved lærende tankesett. Låst tankesett indikerer et tankesett med en oppfatning av at ulike kvaliteter ved enn selv ikke er mulig å endre (Dweck, 2017). Eksempelvis moral, intelligens og personlighet blir her oppfattet til å være kvaliteter som mer eller mindre er permanent der hvert individ har ulike kvaliteter (Dweck, 2017). Hvis man opplever mistrivsel med sin egen personlighet og i tillegg ikke ser det som mulig å endre seg kan dette lede til en antakelse om at dette kan skape emosjonelt ubehag for et individ. En liten tro på muligheter for endringer og utvikling ved seg selv kan spekuleres i å lede eller påvirke allerede negative emosjoner. Hvis man opplever negative emosjoner, og andre plager tilknyttet emosjonelle problemer, og samtidig ikke tror på endring av dette, kan man stille spørsmål om dette kan bidra og/eller opprettholde en allerede vond sirkel.

Oppfatning av sin egen intelligens kan påvirke motivasjonen for akademiske oppnåelser (Blackwell et.al. 2007). Intelligens innenfor et låst tankesett kan oppfattes til å ikke være endringsbar. Videre kan dette tolkes til at en slik oppfatning kan bidra til en opplevelse av stress. Negative emosjoner tilknyttet stress kan medvirke til emosjonelle problemer. Intelligens kan ses som særlig relevant i forhold til skole. Læring og intelligens kan ofte ses i sammenheng ved at begge henvises til ferdigheter og kunnskaper. Som elev kan det tiltenkes at ved å se seg selv og sine intelligenser som ikke endringsbare kan lede til et emosjonelt ubehag og stress. Forskjellen mellom sammenhengen mellom lærende tankesett og emosjonelle problemer og låst tankesett og emosjonelle problemer kan ses som interessante. Den negative sammenhengen mellom lærende tankesett og emosjonelle problemer indikerer at lærende tankesett kan lede til lavere grad av emosjonelle problemer. Dette kan gi et grunnlag for å stille spørsmål om at lærende tankesett har egenskaper som oppleves som mer positivt for individer. Versus låst tankesett som har en sammenheng med en høyere grad av emosjonelle problemer.

5.5 I hvilken grad er skolerelatert stress en mellomliggende variabel mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære og emosjonelle problem.

Ved å se på skolerelatert stress som en mellomliggende variabel indikerer funn fra stianalysen at skolerelatert stress fungerer som et slags mellomledd mellom variablene lærende- og låst tankesett og emosjonelt velvære/emosjonelle problem. Dette resultatet gir en viss støtte til teorien om at lærende tankesett leder til mindre skolerelatert stress hvilket igjen leder til mer emosjonelt velvære og mindre emosjonelle problemer. Resultatet indikerer støtte i at tankesett kan påvirke stress respons. Crum et.al. (2013) fant at stress mindset tjener som en sentral og meningsfull variabel i avgjørelse av stress respons. Stress mindset viser til forventning og attribusjoner tilknyttet stress, hvilket er uavhengig av om man er stresset eller ikke (Crum et.al. 2013). Dette gjenspeiler et forhold mellom tanker og forventninger man stiller til stress preger graden av stress man opplever. I lys av Crum et.al. (2013) sin studie og resultatet fra stianalysen finner man støtte i at tankesettet kan påvirke graden av stress man opplever.

Videre indikerer resultatet at lærende tankesett påvirker stressnivået av skolerelatert stress, der lærende tankesett bidrar til en lavere grad av stressnivå. Poengtert av Crum et.al. (2013) tjener ikke stress tankesett som en mestringsstrategi, men tankesettet kan påvirke valget av mestringsstrategier ved å tjene som mentale og motivasjonssmessige faktorer. Resultatet indikerer at lærende tankesett kan påvirke tanker og følelser tilknyttet valg av mestringsstrategier hvilket leder til lavere grad av skolerelatert stress. Lærende tankesett kan ses til å skape en form for trygghet. Gjennom tankesettet ser man muligheter for endring og vekst gjennom dedikert innsats, hvilket kan lede til en bedre forståelse av seg, sine verdier og hva man ønsker videre (Dweck, 2016). En slik trygghet kan ses som en mulig buffer mot skolerelatert stress. En trygghet i seg selv og sine verdier kan være bidragsgivende til at man ikke blir overveldet av stress, og dermed opplever et mer samsvar mellom sine ressurser og de kravene/forventningene man møter. Dette kan ses i lys av Yeager & Dweck (2012) sine funn som indikerer en sammenheng mellom tankesett og resilience. Tro på sine muligheter for endring kan lede til en sterkere resilience som igjen kan lede til et mer positivt møte med utfordringer, der man får mulighet for vekst.

Videre kan det ses om lærende tankesett leder til et mer positivt møte med stress. Opplever man å tilpasse seg en stressende situasjon kan dette lede til mestring og positive følelser (Selye, 1978). Etersom lærende tankesett kan tilknyttes en sterkere grad av resilience kan

dette fremheves til en mulig forklaring på funnet om at lærende tankesett kan lede til mindre grad av skolerelatert stress, og dermed mer emosjonelt velvære og mindre emosjonelle problemer. Ved å oppleve seg bedre rustet i møte med utfordringer, kan man stille spørsmål om dette kan lede til en mindre grad av emosjonelt ubehag. Stress og negative emosjoner er sentrale sammenhenger, og ved opplevelse av mindre grad av stress kan det ses som samsvarende at dette kan ha potensial til å lede til en svakere grad av emosjonelle problemer og dermed også en høyere grad av emosjonelt velvære.

Et interessant og sentralt funn i studien er at lærende tankesett har en sterk sammenheng med emosjonelt velvære uavhengig av skolerelatert stress som et mellomledd. Dette indikerer at uavhengig av om elever opplever grad av skolerelatert stress eller ikke, finner studien en direkte sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære. Emosjonelt velvære ble i studien basert på elevenes selvrapportering av blant annet energinivå, optimisme i forhold til fremtid og elevenes selvsikkerhet. Den direkte sammenhengen kan ses i lys om at lærende tankesett tillater et mer optimistisk syn på seg selv og sine muligheter hvilket kan lede til et generelt bedre emosjonelt velvære. Presisert av Dweck (2016) så skal ikke lærende tankesett sidestilles med et positivt syn på verden. Likevel kan tankesettet tilknyttes en form for rikere forståelse av seg selv (Dweck, 2017). Greier man å skape et samsvar i troen på sine muligheter for endring og et reflektert forhold mellom det å skape produktiv og dedikert innsats for endringen kan dette ses til å medvirke til en form for positivisme som skaper et emosjonelt velvære hvilket vises i trygghet i seg selv og sine mestringsmuligheter.

5. 6 Konklusjoner og oppsummerende betraktninger

I lys av mulige konklusjoner basert på studien er det sentralt å vise til at studiens utforming ikke gir mulighet for kausale slutninger. Samvariasjonsdesignet gir hovedsakelig kun mulighet for å gi noen indikasjoner på om resultatene kan gi støtte eller ikke til eksisterende teori. Resultatene må derfor tolkes med forbehold. Studien har rettet et fokus på sammenhenger mellom variablene lærende tankesett, skolerelatert stress, emosjonelt velvære og emosjonelle problemer. Funn i studien indikerte at nesten halvparten av elevene oppga i spørreundersøkelsen at de hadde et lærende tankesett. Resultatet kan indikere en form for aktualitet i form at der er en utbredelse av kunnskap om mulighet for endring av evner blant elever.

Videre finner studien en utbredelse av skolerelatert stress på ulike nivåer, der elevene fordeler seg over svaralternativene i hvor sterk grad de opplever seg preget av skolerelatert stress. Dette kan indikere individuelle forskjeller i hva elevene opplever som stress. Videre indikerer studien en høy andel av elevene som ikke opplever seg plaget av emosjonelle problemer, og en relativ andel som oppgir at de ofte føler et emosjonelt velvære. Studien fant en sterk sammenheng mellom skolerelatert stress og emosjonelle problemer. Dette var blant den sterkeste sammenhengen i hele studien. Dette kan ses til å støtte funn i teori. Langvarig stress og alvorlig grad av stress fremheves som en risikofaktor for barn og unges helse (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019). De negative konsekvensene som stress har styrker en antakelse om at de kan medvirke til emosjonelle problemer. Emosjonelle problemer kan videre ha store konsekvenser for flere aspekter av barn og unges liv, deriblant akademiske oppnåelser og sosiale forhold i skolen.

Resultatene fra analysene indikerte videre en sterk sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære. Lærende tankesett tilknyttet en forklaring som indikerer at tankesettet kan lede til en rikere opplevelse av seg selv som individ og hva man står for (Dweck, 2017). Videre indikerer funn av lærende tankesett en høyere grad for resilience, hvilket indikerer et positivt møte med utfordringer som kan lede til vekst og utvikling (Yeager & Dweck, 2012). Disse faktorene kan ses til å være bidragsgivene til en opplevelse av emosjonelt velvære. Resultatene indikerte videre en svak sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelle problemer. Emosjonelle problemer og emosjonelt velvære er ikke nødvendigvis statiske motpoler, der funnet her indikerer at lærende tankesett har ikke en direkte sammenheng for motvirkning av emosjonelle problemer.

Stianalysen ga mulighet for å undersøke av flere variabler. Resultatene indikerte at ved skolerelatert stress som en mellomliggende variabel, fant man en viss støtte i hypotesen om at lærende tankesett kan lede til mindre skolerelatert stress hvilket igjen kan lede til høyere grad av emosjonelt velvære og mindre emosjonelle problemer. Studien fant en klar direkte sammenheng mellom skolerelatert stress og emosjonelle problemer, hvilket indikerte at lavere grad av skolerelatert stress kan lede til mindre emosjonelle problemer. Ved skolerelatert stress som et mellomledd fant man at lærende tankesett kunne medvirke til reduksjon av opplevelsen av skolerelatert stress, hvilket igjen kunne skape mindre emosjonelle problemer. Funnet kan ses til å belyse at lærende tankesett kan være et mulig forebyggende tiltak mot

skolerelatert stress. Ved å se og anerkjenne sine evner som endringsbare gir man mulighet til å skape et sterkere samsvar i tilgjengelige mestringsressurser og krav og forventinger stilt at skolen. Stress og tankesett er likevel komplekse fenomen, der både individuelle og kontekstuelle faktorer har potensial til å påvirke. Dette styrker at arbeid med begge fenomenene kan være relevant, da rikere kunnskap om temaene kan gi økt kompetanse for arbeid i skolen.

5.7 Metodiske betraktninger

Ulike valg og forventinger har påvirket utforming av oppgaven. Oppgaven vil i denne delen rette et lys og drøfte ulike metodiske betraktninger. Dette kan være medvirkende for å skape en god transparent og forståelse for utformingen av oppgaven. Den aktuelle oppgaven er skrevet innenfor rammer tilknyttet en mastergradsoppgave. Mastergradsoppgavens rammer har preget ulike valg og forventninger tilknyttet utformingen. Faktorer som omfang av oppgave, tidsbruk tilgjengelig for oppgaveskriving og økonomiske ressurser er alle faktor som er preget av oppgavens rammer. Teoretiske forventinger og forståelse har også medvirket i valg tilknyttet oppgaven.

Oppgaven er basert på en kvantitativ metode. Kvantitativ metode som spørreundersøkelse gir mulighet til å nå mange uten for stort bruk av ressurser (Fekjær, 2019). Spørreundersøkelse gir mulighet for tilgang til menneskers egenoppfatning, holdninger og opplevelser (Fekjær, 2019). Dette kan ses til å samsvare godt med hva oppgaven ønsket å utforske. Stress, emosjonelle problemer og tankesett er alle faktorer som kan ses til å gjenspeile individuelle forståelser og oppfatninger.

Datamaterialet i dette tilfellet var allerede innsamlet. Dette kan ses til å ha gitt et unikt innsyn for meg som student, da jeg har fått sett deler datamateriale som er tilhørende et større forskningsprosjekt. De allerede satte rammene for forskningsprosjektet har også preget mulighetene for denne studien. Spørsmålene for spørreundersøkelsen var allerede utformet, og det er disse spørsmålene som er blitt besvart. Hvilket setter en begrensning for eventuelle endringer, eller oppfølgingsspørsmål.

Empirien er basert på elevers selvrapporing. Ulike faktorer kan ha innvirket på rapporteringen. Deriblant kan dagsform og motivasjon for å besvare spørreundersøkelsen ha preget svarutførelsen. Samtidig kan andre sosiale og kontekstuelle forhold kan ha preget hvordan elevene svarte på undersøkelsen. Forskjellige forståelse av spørsmål kan også ha preget hvordan elevene svarte på spørsmålene. Likevel kan det fremheves en stor verdi i individuelle responser, der individet har mulighet til å gi helt subjektive vurderinger av spørsmål og påstander. Den subjektive vurderingen som blir gjort når individet svarer kan i seg selv ses til å ha en stor verdi.

Datamaterialet er også et tverrsnitt. Tverrsnittundersøkelser gir mulighet til å si noe om et fenomen på et gitt tidspunkt i tid. Begrensninger i denne oppgaven gjør at tverrsnitt kan ses som et godt valg, blant annet i forhold til tid og ressurser. Men den har en svakhet i at den ikke gir store muligheter for å si noe om endring over tid, og muligheten for å trekke klare kausale slutninger er ikke tilstede. Studien kan derfor ses til å ha en svak indre validitet. Longitude studier kan ses som mer tidkrevende, men gir unike muligheter for å se sammenhenger og prosesser over tid. Hvilket kan ses som en styrke. Det er verdt å nevne at datamaterialet fra denne oppgaven inngår i det lengre forskningsprosjektet ROBUST, hvilket har større muligheter til å si noe om eventuelle endringer, versus hva dette studiet hadde anledning til.

Analyse av måleinstrumentene ble i denne studien sett til å ha god reliabilitet, der studien hadde god intern konsistens i målingene. Dette kan ses som en styrke mot tilfeldige målingsfeil. Gjennomførte faktoranalyser i oppgaven indikerte at faktorer grupperte seg som forventet. Hvilket kan indikere at begrepene er blitt operasjonalisert til et tilfredsstillende nivå. Dette styrker begrepsvaliditeten, hvilket er sentralt for gode måleresultater. Størrelsen på utvalget i studien kan ses som akseptabelt i forhold til oppgavens hensikt, der også svarprosenten er akseptabel. Dette styrker studiens ytre validitet. Oppgaven har basert seg på relativt avanserte statistiske analyser av sammenhenger mellom variablene. Dette kan ses som en styrke i forhold til omtale av sammenhenger mellom variabler, både indirekte og direkte.

Kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode kunne vært et tiltak for styrke validiteten i studien. Kombinasjon av metoder kan ses til å gi mulighet for utfylling av svakheter bestemte metoder eventuelt kan ses til å ha (Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette tilfellet kunne

intervju eller observasjon være spennende muligheter for utfylling av informasjon. Intervju og observasjon kan ses som eksempler på kvalitative metoder. Et intervju med elevene kunne gitt innsyn i begrunnelser og vurderinger som elevene har til grunne for svarene de oppga på spørreundersøkelsen. Samtale om eksempelvis lærende tankesett kunne gitt rom for mer utfyllende refleksjoner, og bedre mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Observasjon av elever gir også mulighet til å studere fenomener i naturlige kontekster.

5.8 Praktiske Implikasjoner

Studien har rettet et fokus mot tema som skolerelatert stress, tankesett, emosjonelle problemer og emosjonelt velvære. Studien har ulike begrensninger, deriblant ikke grunnlag for klare kausale slutninger. Studien anerkjenner sine begrensninger. Samtidig kan funn fra studien ses til å ha en form for praktisk verdi. Elevers selvrappotering gir interessante muligheter for bedre forståelse av hvordan barn og unge opplever ulike målte faktorer. Dette i seg selv kan ses til å ha en verdi. Funn og svar gitt av utvalget i dette utvalget gir grunnlag for å stille mer spørsmål, deriblant hva kan ha bidratt til svarene som er blitt oppgitt. Videre spekulasjoner og utforskning kan bidra til økt kunnskap hvilket kan være bidragsgivende til mer kunnskap og kompetanse i praktisk arbeid.

Et sentralt funn i denne studien var en tendens til en sterk sammenheng mellom faktorene skolerelatert stress og emosjonelle problemer. Dette kan ses samsvarende med tidligere og aktuell forskning som indikerer at stress i skolen er en potensiell medvirkende faktor for psykiske plager. En praktisk verdi er at studien kan i likhet med andre studier indikerer at stress i skolen er svært aktuell, og at det er et behov for fokus på sammenhengen mellom faktorene. Fokus på håndtering og forebygging av stress i skolen kan i den sammenheng fremheves som relevant. Dette kan bidra til bedre forståelse av hvorfor stress oppstår i skolen, men også gi mulighet til å stadig utforske hvordan best møte og håndtere utfordringen.

Studien finner funn som indikerer at lærende tankesett kan være bidragsgivende til økt emosjonelt velvære. Studiens funn gir også til en viss grad støtte i at lærende tankesett kan være reduserende for skolerelatert stress. Dette gir mulighet for å reise spørsmål om informasjon, kunnskap og arbeid tilknyttet lærende tankesett for elever kan være et tiltak for forebygging av skolerelatert stress. Den teoretiske forankringen til lærende tankesett indikerer at tankesett gir muligheter for en forståelse at utfordringer er overkommelige gjennom

dedikert innsats. Bevisstgjøring overfor elever i hvordan man tenker utfordringer og hvordan dette kan påvirke møte med utfordringer, kan gi muligheter for å bedre ruste elver i møte med utfordringer.

5.9 Tema for videre forskning

Oppgaven har fremhevet og skissert noen sammenhenger tilknyttet tankesett, skolerelatert stress, emosjonelle problemer og emosjonelt velvære. Med tanke på videre forskning kan det fremheves som relevant for mer utforskning av relasjon mellom tankesett og emosjonelt velvære og emosjonelle problemer. En longitudine studie som kan utforske relasjonen mellom variablene over tid kan gi rik informasjon tilknyttet temaet.

Denne studien indikerte en sterk sammenheng mellom lærende tankesett og emosjonelt velvære. Utforskning om innføring i lærende tankesett kan medvirke til emosjonelt velvære over tid kan ses som interessante for videre forskning. Videre kan studie på direkte sammenheng mellom elevers motivasjon og tankesett ses som spennende og relevant. Denne studien har drøftet noen aspekter tilknyttet motivasjon, der motivasjon kan ses som relevant for læring. Samtidig som tankesettet ses teoretisk sett til å kunne påvirke motivasjon.

Etter forfatterens bekjentskap er det gjennomført noen få studier i norsk kontekst, som ser på lærerens tankesett, og implikasjonene det har. Mer studier tilknyttet påvirkningen som lærerens tankesett kan ha for et klasserom kan fremheves som relevant for videre forskning.

Litteraturliste

- Aditomo, A. (2015). Students' response to academic setback: "Growth mindset" as a buffer against demotivation. *International Journal of Educational Psychology*, 4(2), 198-222. doi: 10.17583/ijep.2015.1482
- Allgood-Merten, B., Lewinsohn, P.M. & Hops, H. (1990). Sex differences and adolescent depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(1), 55-63
- Amundsen., M. L & Garmannslund, P. E. (2018). Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet. *Psykologi i kommunen*, 63(6), 29-38. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2599892>
- Bakken, A. (2016) *Ungdata. Nasjonale resultater 2016*. (NOVA Rapport 8/16) Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet
- Beck, A.T (1973). *The diagnosis and management of depression*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene (revidert utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Blackwell, L., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C.S (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development* 78 (1), 246-263 Hentet fra: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.884.9797&rep=rep1&type=pdf> (Nedlastet 22. 02.2020)
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I Midthassel, U. V, Bru, E., Ertesvåg, S. K, Roland, E. (Red) *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.17-36). Oslo: Universitetsforlaget
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon- Psykisk helse i skolen. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.15-25). Oslo: Universitetsforlaget.

- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen, I Bru, E. & Roland, P. (Red) *Stress og mestring i skolen* (s.97-124). Bergen: Fagbokforlaget
- Chan, D.W (2012). Life Satisfaction, Happiness, and the GrowthMindset of Healthy and Unhealthy Perfectionists Among Hong Kong Chinese Gifted Students, *Roepers Review*, 34:224–233, DOI: 10.1080/02783193.2012.715333
- Choen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.utg). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chrousos, G. P (1998) Stressors, Stress, and Neuroendocrine Integration of the Adaptive Response The 1997 Hans Selye Memorial Lecture, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1998 (851) 311-35
- Clark, D. M & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. I Heimberg, R., Liebowitz, M., Hope, D. A, & Schneier F. R (Red). *Social phobia: Diagnosis, Assessment and Treatment* (s. 69-93). New York: Guilford Press
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837-844
- Crum, A. J., Salovey, P. & Achor, S. (2013). Rethinking Stress: The Role of Mindsets in Determining the Stress Response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104 (4), 716–733, doi: 10.1037/a0031201 Doi:[10.1111/1467-8624.00101](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101)
- Dweck, C.S (2016). What Having a “Growth Mindset” Actually Means. *Harvard Business Review Digital Articles*. (1/13/2016), p2-4. 3p.
- Dweck, C.S (2017). *Mindset- Changing the way you think to fulfil your potential*, London: Robinson
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (1993). *Cognitive Psychology: A Student’s Handbook*. London: Lawrence Erlbaum.
- Fekjær, S. B (2019). *Statistikk i praksis* (4. opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gaumer Erickson, A.S., Soukup, J.H., Noonan, P.M., & McGurn, L. (2016). *Self-Efficacy Questionnaire*. Lawrence, KS: University of Kansas, Center for Research on Learning
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring- Det sosiale Aspektet ved skolen. I Bru, E. & Roland, P. (Red) *Stress og mestring i skolen* (s.97-124). Bergen: Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2014) *Elevers Verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg) Oslo: Universitetsforlaget

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg) Bergen: Fagbokforlaget
- Ladd, G. W, Birch, S.H & Buhs, E. G (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten- Related spheres of influence? *Child Development* 70(6), 1373–1400, doi: [10.1111/1467-8624.00101](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101)
- Lazarus R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York, NY: McGrawHill.
- Lazarus, R. S & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotions: a new synthesis*. Springer Publishing
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York, NY: Oxford Press.
- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf> (Nedlastet: 16.02.2020)
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue, *Contemporary Educational Psychology* (36), 1–3, doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.004
- Linnenbrink, E. A (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. I Schutz, P. A, Pekrun, R.(red.) *Educational psychology series* (s. 107- 124) San Diego : Elsevier Academic, <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50008-3>
- Lund, T., Fønnebø, B., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Læringsmiljøseneteret (2017, 1. November) Se Videre. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/laringsmiljo/se-videre/>
- Læringsmiljøseneteret (2019, 1.August). ROBUST- Trivsel og motivasjon i ungdomsskolen. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forsknings-og-utviklingsprosjekter/psykisk-helse/robust/>
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Rapport 2009:8 del 2. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- McDonald, A. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101, <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- Merrell, K. W. (2008). *Helping Students Overcome Depression and Anxiety: A Practical Guide*. New York: Guilford Publications.

- Murberg, T. & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2003). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 317-332
- Nes, R. B & J. Clench-Aas (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*, Folkehelseinstituttet. Rapport 2011: 2, s. 11. Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/2011/psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrap/>
- NESH. (2014). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonalforskningsetiskkomitefor-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173-176
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Pallant, J. (2016) *SPSS Survival manual- A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (6.utg)* Berkshire England: Open University Press McGraw- Hill Education
- Paulsen, E., Bru, E. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-237.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. I Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Red.) *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 259-283). New York: Springer, London: Dordrecht Heidelberg. Doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold- Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlag
- Rosenthal, R. (1994). *Parametric Measures of Effect Size*. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis* (pp. 231-244). New York: Russell Sage Foundation.
- Selye, H. (1978) *Stress uten press*, Oslo: A/S Hjemmet Fagpresseforlaget

- Skaalvik, E. M & Federici, R. A (2015). Prestasjonspresset i skolen, *Bedre skole* 2015 (3), 11-15, Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Sletten, M. & Bakken, A. (2016) *Psykiske helseplager blant ungdomstidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA, Notat 4/16). Høgskolen i Oslo og Akershus
- 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 form the Scottish Health Education Population Survey. *Helth and Quality of Life Outcomes* 7(15).1-8. Hentet fra: <https://hqlo.biomedcentral.com/articles/10.1186/1477-7525-7-15>
- 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, DOI: 10.1080/08039480310000932
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X.-y., & Xu, A.-q. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534–546. <https://doi.org/10.1177/0734282910394976>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode* (4. Utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Trochim, W. M. K. (10.mars 2020). Research Methods Knowledge Base. Hentet fra: <https://conjointly.com/kb/research-data-analysis/>
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320–329.
- Valient, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Dev Perspect*. 6(2) 129–135. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x.
- Vogel, S., Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implicationsfor the classroom. *npj Science of Learning* 11601(1), 1-10, doi:10.1038/npjscilearn.2016.11
- Wigfield, A., Eccles, J.S, Schiefele, U., Roeser, R. & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. I Damon, W., Eisenberg, N., (Red.) *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, personality development* (6.utg) (s.933-1002) New York: John Wiley & Sons, <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0315>

- Yeager, D.S, Dweck, C.S (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed, *Educational Psychologist*, 47:4, 302-314, DOI: 10.1080/00461520.2012.722805
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of Growth Mindset on School Engagement and Psychological Well-Being of Chinese Primary and Middle School Students: The Mediating Role of Resilience. *Front. Psychol.* 7:1873. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01873

Liste over tabeller og figurer

Liste over tabeller

Tabell 1: Faktoranalyse av lærende og låst tankesett	s.33
Tabell 2: Faktoranalyse av skolerelatert stress	s.34
Tabell 3: Faktoranalyse av emosjonelle problemer	s.36
Tabell 4: Faktoranalyse av emosjonelt velvære	s.37
Tabell 5: Deskriptiv statistikk over variablene	s.40
Tabell 6: Deskriptiv statistikk over de kategoriserte variablene	s.41
Tabell 7: Korrelasjonsmatrise over alle variabler	s.44
Tabell 8: Item tilknyttet skolerelatert stress	s.74
Tabell 9: Item tilknyttet emosjonelle problemer	s.75
Tabell 10: Item tilknyttet emosjonelt velvære	s.75

Liste over figurer

Figur 1: Stimodell over variablene i studien

s.47

Vedlegg

Tabell 8

Item tilknyttet skolerelatert stress

Tenk på de to siste ukene, og velg det tallet som best angir i hvor stor grad du har opplevd belastningene nedenfor. Hvis du ikke har opplevd den nevnte belastningen, klikker du på tallet 0.

	Ingen belastning			Svært stor belastning		
	0	1	2	3	4	5
Du synes skolearbeidet har vært for krevende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Du har bekymret deg for at du ikke skal klare skolearbeidet godt nok	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Du har følt prestasjonspress	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Du har stilt store krav til deg selv angående resultater i skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Du har gruet deg til prøver/presentasjoner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Arbeidsmengden på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mengden av hjemmelekser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Antall prøver på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Tabell 9

Oversikt av item tilknyttet emosjonelle problemer

HVORDAN HAR DU HATT DET DEN SISTE UKEN

Under finner du en liste over ulike plager. Har du opplevd noe av dette den siste uken (til og med i dag)?

	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske mye	Veldig mye
Plutselig frykt uten grunn	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Følt deg redd eller engstelig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Matthet eller svimmelhet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Følt deg anspent eller oppjaget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Lett for å klandre deg selv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Søvnproblemer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Nedtrykt, tungsindig (trist)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Følelse av å være unyttig, lite verd	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Følelse av at alt er et slit	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Følelse av håpløshet med tanke på framtida	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Tabell 10

Oversikt over item av emosjonelt velvære.

Nedenfor finner du noen utsagn om følelser og tanker.

Vennligst marker det som best beskriver din opplevelse for hvert utsagn de siste 2 ukene.

	Ikke i det hele tatt	Sjelden	En del av tiden	Ofte	Hele tiden
Jeg har vært optimistisk med hensyn til fremtiden	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Ikke i det hele tatt	Sjelden	En del av tiden	Ofte	Hele tiden
Jeg har følt meg nyttig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har hatt masse energi	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har vært fornøyd med meg selv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har følt meg selvsikker	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har vært i godt humør	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
