



LUNDS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN för PSYKOLOGI

Skolrelaterad stress i högstadiet, hur det ser ut och varför

Louise Fridolin

Kandidatuppsats (15 hp)

HT 2014

Handledare: Jean-Christophe Rohner

Examinator: Elia Psouni

Sammanfattning

En tvärsnittlig enkätstudie genomfördes på niondeklassare (N=34) under skoltid. Frågeställningen var: ”Hur samvarierar upplevd skolstress med self-efficacy, copingstrategier och fritidsaktiviteter?” Samplet kom från ett bekvämlighetsurval. Enkäten var uppdelad i fyra delar: Upplevd akademisk stress, akademisk self-efficacy, copingstrategier i relation till stressfulla situationer i skolan, och fritidsaktiviteter. Resultaten visade att deltagarna kände sig generellt mer stressade av betyg och framtid än andra skolrelaterade stressorer. Man fann också att akademisk self-efficacy samvarierade positivt med problemfokuserad coping respektive negativt med emotionsfokuserad coping. Problemfokuserad coping associerades i sin tur negativt med skolrelaterad stress. Idrottsaktiviteter korrelerade positivt med akademisk self-efficacy men hade ingen påverkan på copingstrategi eller skolrelaterad stress. Datoranvändning hade en negativ samvarians med self-efficacy men inget samband med skolrelaterad stress eller copingstrategi. Dessa korrelationer bevisar inte ett kausalt samband men stödjer antagandet att variablerna påverkar varandra. Dessa antydda orsaksverkningar handlade i denna studie således om att self-efficacy påverkade copingstrategi och upplevd skolrelaterad stress. Self-efficacy, i sin tur, påverkades av fritidsaktiviteter. Copingstrategin påverkades också av fritidsaktiviteter, och påverkade skolrelaterad stress.

Nyckelord: Stress, self-efficacy, ungdomar, fritidsaktiviteter, coping, skola

Abstract

A cross-sectional questionnaire study was conducted on ninth graders (N = 34) during school hours. The research question was: "How does perceived school stress correlate with self-efficacy, coping strategies and leisure activities?" The sample was a convenience sample. The questionnaire was divided into four parts: Perceived academic stress, academic self-efficacy, coping strategies in relation to stressful situations at school, and leisure activities. The results showed that participants felt generally more stressed by grades and the future than other school-related stressors. It was also found that academic self-efficacy co-varied positively with problem focused coping and negatively with emotion focused coping. Problem focused coping was in turn, associated negatively with school-related stress. Sport activities correlated positively with academic self-efficacy but had no correlation with coping strategy or school-related stress. Computer use had a negative covariance with self-efficacy but no correlation with school-related stress or coping strategy. These correlations do not prove a causal relationship but supports the assumption that the variables affect each other. These implied causal effects in this study were that self-efficacy influence coping strategy and perceived school-related stress. Self-efficacy, in turn, is influenced by leisure activities. Also, coping strategy is influenced by leisure actively, and in turn it affects school-related stress.

Keywords: Stress, coping, self-efficacy, adolescents, leisure activities, academic, school

Introduktion

Svenska studier om ungdomars välmående är få i jämförelse med amerikanska. För svenska niondeklassare innebär vardagen många framtidsval och press att klara slutbetygen. Enligt en undersökning som skolverket utfört år 2012 kände sig 26% av eleverna i årskurs 7-9 oftast eller alltid stressade i skolan. De största stressfaktorerna var enligt undersökningen läxor, prov, betyg och elevernas egna krav på sig själva (Skolverket, 2013). En studie av Nygren, Janlert och Nygren (2011) undersökte svenska ungdomar i årskurs 7-9 och olika faktorer som bidrar till deras välmående. Studien grundade sig i en webbaserad enkät och fick 2605 svar från pojkar och 2444 svar från flickor. Resultaten visade att 51% av de unga männen och 65% av de unga kvinnorna kände sig stressade över skolan en gång i veckan eller oftare.

Ingen av undersökningarna gick djupare in på ämnet stress och vad som kan påverka den, utan använde det som en övergripande faktor (Skolverket, 2012) respektive påverkande variabel (Nygren, Janlert & Nygren, 2011). Syftet med denna undersökning är således att titta på stress som en variabel som påverkas av andra faktorer som self-efficacy, copingstrategier samt fritidsaktiviteter. Det framåtsiktande syftet är att söka finna alternativa sätt att minska den akademiska stressen hos högstadie-elever, genom att både bryta ner den i mindre delar samt se vad som samvarierar med den.

Stress och hälsa

Stress är något som är känt sedan tidigare att vara dåligt för individen. Det kan påverka både mentalt, somatiskt och fysiskt (DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman & Lazarus, 1982; Holahan & Moon, 1990; Segerstrom & Miller, 2004). DeLongis med kollegor (1982) fann samband mellan nivå av dagliga och relativt vanliga stressorer och hälsostatus. Ju mer frekventa stressorer individen upplevde i sin vardag desto sämre generell hälsa.

Något som kan framkalla hög nivå av stress är negativa livshändelser. Holahan och Moon (1990) undersökte hur depression påverkas av antalet negativa livshändelser. De delade upp undersökningen i två delar och under första delen mätte de varje individs nivå av depression. Denna mätning användes sedan för att jämföra med en uppföljningsmätning. Resultaten visade att individer, som upplevt två eller fler negativa livshändelser mellan de två undersökningarna (ungefär ett år), visade en större tendens att försämrats i sin depression än de som endast upplevt en eller ingen alls. Dessa individer visade istället tecken på att förbättras eller vara stabila i sin depression jämfört med första mätningen.

Stress är något som inte bara påverkar den psykiska hälsan, utan också den fysiska. En kort period av stress kan faktiskt förbättra immunförsvaret, medan en långvarig tidsperiod med stress

istället kan försämra det. Resultaten av ett försämrat immunsystem är en högre risk att drabbas av olika former av virus (Segerstrom & Miller, 2004). Högstadi-elever kan både uppleva kortvariga stressorer, så som prov, men också mer långvariga stressorer så som att arbeta för sina slutföreläringar, söka till gymnasieskolor och vänta på intagningsbesked.

Self-efficacy

Self-efficacy är ett numera välkänt begrepp som kan handla om allt från att uppnå mål till att klara av stressfulla situationer. Konceptet handlar om hurvida individen tror sig ha vad som krävs för att klara av situationen. Self-efficacy utvecklas mycket i adolescensen precis som mycket annat i denna ålder. Detta är en ålder där det finns mycket att lära, nya saker att prova på och beslut som fattas. Därav utvecklas self-efficacy mycket just under denna period, och framför allt under puberteten då mycket nytt måste läras att hanteras (Bandura, 1997).

Att klara sig bra i skolan för att på så sätt komma in på sitt förstahandsval till gymnasiet och därmed leva upp till sina egna mål, samt sina föräldrars och lärares förväntningar är en vanlig stressor för ungdomar (Skolverket, 2013). Detta skapar mycket ångest och stress hos eleverna. Studenter som har en låg känsla av self-efficacy är mer känsliga för akademisk ångest och mår sämre när något negativt relaterat till skolan sker (Wine, 1982, refererad i Bandura, 1997; Krampen, 1988). Studier visar att det inte är den akademiska ångesten som gör att en elev gör sämre ifrån sig i skolan, det handlar istället om tron på sin egen förmåga. Detta bidrar dock till den akademiska ångesten (Pintrich & DeGroot, 1990, refererad i Bandura, 1997).

En studie visar att generell self-efficacy bland ungdomar tyder på en högre känsla av tillhörighet i skolan samt att utföra skoluppgifter för sin egen skull (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). Andra studier visade också att ungdomar med högre self-efficacy hade en lägre nivå av ångestsymtom, depression, och lägre skolrelaterad oro (Moeini, Skafi, Hidarina, Babaii, Birashk & Allahverdipour, 2008; Muris, Schmidt, Lambrechts & Meesters, 2001). En annan studie av Muris (2002) undersökte hur olika former av self-efficacy påverkar välmåendet hos adolescenter. Man fann där att akademisk self-efficacy hade signifikanta negativa samband med både generell ångest och depression.

Self-efficacy kan ses som en copingstrategi, således ett sätt att hantera stressfulla situationer (Bandura, 1997). Lazarus och Folkman (1984) och Bandura (1997) menar att self-efficacy handlar om hurvida individen tror sig kunna kontrollera situationen och att utifrån detta avgöra hur situationen ska hanteras. Kanske då genom olika former av copingstrategier. Cicognani (2011) utförde en studie för att se hur self-efficacy korrelerade med olika typer av copingstrategier. I detta fall handlade det främst om problemfokuserad och emotionsfokuserad coping. Resultaten visade att

personer med högre self-efficacy var mer benägna att använda problemfokuserad coping, och individer med lägre self-efficacy tenderade att i större utsträckning använda emotionsfokuserad coping. I en annan studie där man tittade på utbrändhet hos lärare fann man att problemfokuserad- och emotionsfokuserad coping hade en signifikant påverkan på utbrändhet. Då fann man också att self-efficacy hade en signifikant påverkan på vilken copingstrategi som användes. Slutsatsen att dra från detta är att self-efficacy har en påverkan på vilken copingstrategi som individen använder i en stressfull situation (Chwalisz, Altmaier & Russell, 1992, refererad i Bandura, 1997). Enligt denna teori bör människor som upplever mycket stress utveckla sin self-efficacy tillsammans med sina färdigheter för att känna en större glädje och stolthet med sin prestation (Bandura, 1997).

Coping

Som tidigare nämnts är en copingstrategi, eller copingmekanism, något som medvetet eller omedvetet utförs i situationer som kan ses som stressande för individen. Ofta delas copingstrategier in i två större grupper, problemfokuserad- och emotionsfokuserad coping. Problemfokuserad coping handlar om att försöka förändra situationen för att minska stressen. Emotionsfokuserad coping handlar istället om att individen försöker reglera sina emotioner för att således minska den emotionella stressen (Lazarus & Folkman, 1984; 1980; Folkman, Lazarus, Gruen & DeLongis, 1986). Det har länge diskuterats vilken strategi som är bäst att använda, men ingen officiell slutsats har framkommit. Däremot har man delvis kommit fram till att problemfokuserad coping är mer fördelaktig när situationen är möjlig att förändra, då emotionsfokuserad coping i detta hänseende kan leda till ytterligare stress längre fram. Exempel på en sådan situation är att studera inför en tentamen. Emotionsfokuserad coping kan däremot vara att föredra om situationen är den motsatta, således att situationen inte är förändringsbar. Problemfokuserad coping skulle i detta fall kunna öka stressen då, trots vilja och försök, det inte finns något sätt att förändra situationen. Exempel på en sådan situation är en närståendes bortgång eller allvarliga sjukdom (Lazarus & Folkman, 1980; 1984; Folkman et al., 1986).

Vilken copingstrategi individen använder beror på, som beskrivet ovan, kontext, på personer som är involverade, samt hur individen värderar situationen (Lazarus & Folkman, 1980). Hur individen värderar situationen kan ha mycket att göra med dess nivå av self-efficacy. När en person med hög self-efficacy kanske per automatik skulle anta en mer problemfokuserad coping-inriktning vid konfrontation med en stressfull situation än en individ med låg self-efficacy. Folkman med kollegor (1986) påvisar detta i sin studie där framför allt självförtroende hade en påverkan på hurvida individen bedömde situationen som viktig och föränderlig.

Arbete och skola är lika på många sätt, då man kan säga att skola är barn och ungdomars arbete, men samtidigt är de olika då olika krav ställs och åldern på de inblandade ger andra förutsättningar. Med detta i bakhuvudet har man funnit att en individs copingstrategier kan vara ett sätt att förutspå utbrändhet. Leiter (1991) studerade olika variabler som bidrar till utbrändhet i arbetet, så som emotionell utmattning, avpersonifiering samt brist på personliga framgångar, med mera. Undvikande- och kontroll-coping har visat sig påverka dessa faktorer. Framför allt hade de en effekt på personliga framgångar och emotionell utmattning. Kontrollerande coping påverkade individen positivt i detta sammanhang och minskade risken för utbrändhet, medan undvikande coping gjorde det motsatta. Andra faktorer påverkade också utbrändhet som inte hade med copingstrategin att göra, så som att ha för mycket att göra och stöd från kollegorna. En studie av Chwalisz med kollegor (1992, refererat i Bandura, 1997) fann att self-efficacy påverkade vilken copingstrategi som användes som i sin tur också påverkade en individs utbrändhet. Emotionsfokuserad coping hade en hög och signifikant korrelation med utbrändhet, medan problemfokuserad coping hade ett medelhögt men inte signifikant samband med utbrändhet. Muris med kollegor (2001) påvisade däremot att problemfokuserad coping hade ett signifikant, positivt samband med self-efficacy bland adolescenter.

En studie i USA visade på resultat att upplevd stress hade en medelstark korrelation med undvikande emotionsfokuserad coping (Deatherage, Servaty-Seib & Aksoz, 2013). En studie som utfördes i Japan av Lin och Yusoff (2013) visade både att den högsta stressorn bland ungdomar var akademisk-relaterad stress samt att de som upplevde akademisk-relaterad stress också i större utsträckning använde sig av negativa copingstrategier så som distraktion, skuldbelägga sig själv, samt förnekelse. En studie har också visat att adolescenter med högre social stress till större del använde sig av copingstrategier som inte var konfrontativa, i den bemärkelse att de inte försökte förändra situationen (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen & Saltzman, 2000).

I ljuset av dessa teorier och empiriska studier börjar nu det teoretiska ramverket för denna uppsats ta form. Den första etappen handlar om relationen mellan self-efficacy och copingstrategi. Då stöd för denna relation hittats i många studier (Bandura, 1997; Chwalisz et al., 1992, refererat i Bandura, 1997; Deatherage et al, 2013; Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1980; Muris et al., 2001), vill jag försöka hitta ytterligare ett stöd för teorin att en individs self-efficacy påverkar vilken copingstrategi denna använder. Som Lazarus och Folkman (1980) nämner har det inte hittats stöd för att copingstrategier är något som är konsekvent över situationer. Därför kommer copingstrategierna testas inom ramarna för ungdomars skolgång och metoden utformas därefter. I detta hänseende kommer self-efficacy agera som en tänkt orsak till copingstrategi. Copingstrategi kommer i sin tur att agera som en tänkt orsak till skolrelaterad stress.

Fysisk aktivitet

I dagens grundskola är idrott ett obligatoriskt ämne som de flesta elever deltar i. Men utanför skolan finns idag en mängd större valmöjlighet om hur man ska tillbringa sin fritid. Hur påverkar då idrott, eller fysisk aktivitet ungdomars hälsa? Och är det fördelaktigt att spendera sin fria tid med just att idrotta? Studier har visat att ungdomar som idrottar påverkas mindre av negativa livshändelser än de som inte idrottar (Brown & Lawton, 1986, refererat i Brown & Siegel, 1988). En studie av Brown och Siegel (1988) bekräftade detta och visade att fysisk aktivitet minskade effekten som stress hade på hälsan. Således; de som utförde någon fysisk aktivitet flera dagar i veckan påvisade bättre hälsa under hög nivå av stress än de som idrottade mindre. Denna studie utfördes endast på flickor vilket gör att den endast generaliseras till kvinnliga ungdomar.

Enligt en studie av Norris, Carroll och Cochrane (1992) har det visats vara perfekt att idrotta ”lagom” mycket, då detta minskar depression och stress. En högre intensitet har inte visat bättre välmående än ovanstående. Däremot har man funnit att flexibla träningspass faktiskt kan öka ungdomars aggressivitet och depression. En studie om uppfattad stress och träningsintensitet/tid, kan påstås argumentera mot detta fynd. Detta då man fann att de som tränade ofta var mer sannolika att falla inom en låg-stress grupp än de som tränade mer sällan (Aldana, Sutton, Jacobson & Quirk, 1996). Skillnaden mellan dessa fynd kan vara att den förstnämnda inriktar sig på gymnasie-elever och den andra på vuxna.

Socialt stöd kan ses som ett sätt att hantera stress och således är det en copingstrategi (Lazarus & Folkman, 1984). De flesta idrotter som ungdomar idag är engagerade i involverar socialt umgänge. Således kan man säga att fysisk aktivitet är en mediering mellan socialt umgänge och uppfattad stress.

Idrott ses ofta som en emotionell copingstrategi som används för att förändra sitt emotionella tillstånd (Lazarus & Folkman, 1980; 1984). Men i denna uppsats kommer fysisk aktivitet agera som en tänkt orsak till både problemfokuserad coping samt skolrelaterad stress. Således antar jag att fysisk aktivitet gör att ungdomar väljer en mer probleminriktad coping både eftersom idrott på schemat gör att de måste planera sina liv mer noggrant för att hinna med allt, samt att problemfokuserad coping i de flesta hänseenden har en positiv effekt på stress precis som fysisk aktivitet i och med det sociala umgänget den bidrar med (Aldana et al., 1996; Brown & Lawton, 1986; Brown & Siegel, 1988; Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1980; 1984; Norris et al., 1992).

Internetanvändning, TV- och datorspel

Internetanvändning är vår tids moderna sysselsättning. Det ger oss möjlighet att ha ett socialt liv i vår ensamhet, följa världshändelser och utforska våra nöjen. Möjligheterna är oändliga. Internet är ett ställe att förlora sig själv i. Vad som började med att kolla Facebook slutade en timme senare med att undersöka vilka valdistrikt som röstade på vad i det senaste valet. Det är lätt att använda internet som en undvikande copingstrategi när sakerna som ska göras blir så många att man inte vet var man ska börja, vilket leder till att man inte börjar över huvud taget. Det är lätt hänt eftersom det är så tillgängligt, så stort och så distraherande.

En studie på universitetsstudenter i USA undersökte hur stress, internetanvändning och coping var relaterade till varandra. Man studerade då också vilka underliggande anledningar det fanns till internetanvändningen. Resultaten visade att det fanns ett signifikant, positivt samband mellan att använda undvikande emotionsfokuserad coping och använda internet som en copingstrategi. Det fanns även ett signifikant, positivt samband mellan att använda internet som en copingstrategi och upplevd stress. Som tidigare nämnts hittades även ett samband mellan undvikande emotionsfokuserad coping och upplevd/uppfattad stress. Inga samband mellan tid vid datorn, upplevd stress, coping eller underliggande anledning till internet användningen hittades (Deatherage et al., 2013).

Med den ökade användningen av datorer har även dator- och TV-spel blivit mer populära. Dessa spel har blivit till hobbies, livsstilar och till och med yrkesmöjligheter. En studie av Reinecke (2009) tittade på hur media-spel användes för att återhämta sig från stress. Man hittade även på vilka samband som fanns mellan detta och emotions- eller problemfokuserad coping. Man fann att deltagare med mer emotionsfokuserad coping, i större utsträckning använde spelandet som en återhämtning från stress. Ett annat fynd man gjorde var att de deltagare som spelade mer frekvent än andra, var mer benägna att använda emotionsfokuserad coping istället för problemfokuserad, vilket kan bli ett problem i längden och istället orsaka mer stress än vad som undveks från början (Reinecke, 2009).

I ljuset av detta är nu ramverket för uppsatsens teori färdig, vilken kan hittas i Figur 1. Studier har visat att både internetanvändning, dator- och TV-spel är korrelerat med emotionsfokuserad coping (Deatherage et al., 2013; Reinecke, 2009). Därav kommer det vara så även i min teori, alltså internetanvändning, dator- och TV-spel kommer vara en tänkt orsak till emotionsfokuserad coping. Internetanvändning visades även ha en relation till uppfattad stress (Deatherage et al., 2013), således kommer internetanvändning, dator- och TV-spel också vara en tänkt orsak till upplevd stress.

Frågeställning och hypoteser

I ljuset av de studier och teorier som hittills uppmärksammats har en frågeställning framkommit: ”Hur samvarierar upplevd skolstress med self-efficacy, copingstrategier och fritidsaktiviteter?” Anledningen till att denna fråga tas upp är att det tycks saknas forskning inom ämnet, framför allt gällande svenska ungdomar. Aldrig tidigare, enligt mina efterforskningar, har denna mångfacetterade, men ändå relativt självklara, blandning av variabler undersökts på svenska ungdomar och efter mitt studerande av undersökningsartiklar från världen över, vågar jag nästan säga att detta koncept inte heller undersökts utanför Sverige. Många fallgropar finns i den redan existerande litteraturen och studierna som endast skrapar på ytan av ett problem som varit en del av svenska ungdomars vardag i över ett decennium, nämligen skolrelaterad stress (Skolverket, 2007; 2010; 2013). Mitt mål med studien är att gräva djupare inom ämnet och på något sätt göra en skillnad, samt påverka andra att göra skillnad.

Undersökningen består av sju hypoteser som tillsammans blir en teori som kan ses i Figur 1 med tänkta samband mellan variablerna.

Hypotes 1: Betygsrelaterad- och framtidsrelaterad stress kommer vara signifikant högre än den generella skolstressen.

Hypotes 2: Högre nivå av self-efficacy bidrar till ett ökat användande av problemfokuserad coping. Lägre nivå av self-efficacy bidrar till ett ökat användande av emotionsfokuserad coping.

Hypotes 3: I sin tur genererar problemfokuserad coping lägre upplevd skolstress och emotionsfokuserad coping högre upplevd skolstress.

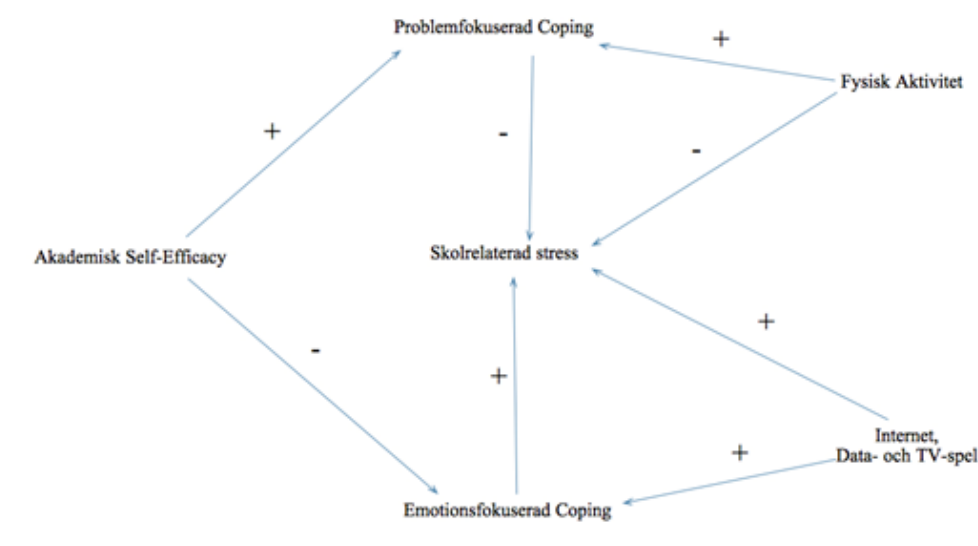
Hypotes 4: Fysisk aktivitet påverkar också copingstrategin och de som idrottar utanför skolan har en mer problemfokuserad coping.

Hypotes 5: Fysisk aktivitet på fritiden bidrar till lägre upplevd skolstress.

Hypotes 6: Antal timmar vid internet, och antal dagar i veckan med TV och datorspel påverkar copingstrategi och ju mer individen sitter vid datorn eller spelar desto mer kommer denna att använda sig av emotionsfokuserad coping.

Hypotes 7: Antal timmar vid internet, och antal dagar i veckan med TV- och datorspel bidrar även till högre upplevd skolstress.

Studien kommer att vara av korrelationell design, vilket innebär att kausala samband endast kan stödjas men inte bevisas. Detta då samvariation endast är det första av tre kriterier för kausalitet, således kan uteslutning av tredje variabel samt tidsperspektivet inte bevisas eller förkastas i denna studie.



Figur 1.

Det teoretiska ramverket för undersökningen. Tecknen står för hurvida sambanden mellan variablerna tros vara positiva eller negativa. Studien innebär en korrelationell design. Detta betyder att kausala hypoteser kan få stöd men inte bevisas. Detta då samvariation endast är ett av tre nödvändiga villkor för kausala samband.

Metod

Deltagare

För att få tillgång till undersökningsdeltagare tog undersökningsledaren kontakt med en grundskola i Skåne och bad om tillåtelse att utföra en enkätundersökning relaterat till skolstress på några av niondeklassarna. Tillåtelse från rektor samt berörda lärare gavs. Ett informationsblad tillhandagavs eleverna som skulle tas hem och godkännas av målman (Se Appendix A). Detta gällde framför allt dem som inte fyllt 15 när undersökningen skulle genomföras. De som fyllt 15 fick dock också ett informationsblad både för att även deras föräldrar skulle få möjlighet att veta vad studien handlade om men också i administrativt syfte. Fyra underskrivna blanketter lämnades in, varav två kom från deltagare som inte fyllt 15. Totalt var det fyra stycken elever som inte kunde delta i undersökningen på grund av deras ålder och brist på tillåtelse från målsman. Lärarna godkände att övriga deltagare som deltog i studien fyllt 15 år. Det totala antalet undersökningsdeltagare blev 34. Varav detta 62% var unga män, 35% var unga kvinnor, och 3% av deltagarna ville inte ange kön. De som inte ville ange kön plockades inte bort då kön inte var av något speciellt intresse i studien mer än som deskriptiv analys. Alla deltagare kom från samma skola och samtliga gick i nionde klass i grundskolan.

Design

Undersökningen designades som en tvärsnittlig enkätundersökning med fyra delar (Se Appendix B). Samplet utgjordes av ett bekvämlighetsurval. Tidigare undersökningar, som tittat på liknande konstrukt har utfört dem med hjälp av självskattningsformulär, därav fanns många standardiserade test att ta del av. Med hjälp av dessa kunde denna studies mätinstrument formas och inspireras.

Instrument

Skolrelaterad stress. Den första delen av enkäten handlade om situationer som potentiellt skulle kunna väcka stress och hur stressfulla dessa var för undersökningsdeltagarna. Enkäten innehöll items tagna från det existerande frågefomuläret ASQ-N, den norska reviderade upplagan av "Adolescent Stress Questionnaire" (Moksnes, 2011). Då undersökningen riktades mot skolrelaterad stress, valdes endast de frågor ut som passade konstruktet. En omfattande studie av Byrne, Davenport och Mazanov (2007) visade att de skolrelaterade frågorna i formuläret hade en god reliabilitet, konstrukt- och innehållsvaliditet. Formuläret översattes från norska till svenska. Totalt antal items var 26 varav fem handlade om framtidsrelaterad stress, fyra om betygsrelaterad stress, och övriga berörde generell skolrelaterad stress. Reliabilitetstest med Cronbach's alpha gjordes för samtliga grupper då originalenkäten inte längre var sammanhängande; generell skolstress $\alpha=.859$, framtidsrelaterad stress $\alpha=.828$, och betygsrelaterad stress $\alpha=.647$.

Deltagarna skulle skatta sina svar på en fem-gradig skala, där 1 var "Inte alls stressande", 3 var "Måttligt stressande", och 5 var "Mycket stressande". All items föreställde situationer av föränderlig sort. Exempel på items var: "Att tvingas läsa saker du inte förstår", "Göra gymnasievalet", "Att få betyg". Undersökningsdeltagarna ombads i instruktionerna att skatta hur stressfulla nedanstående situationer varit under det gångna året. Hade inte situationen upplevts skulle de skatta antingen hur de trodde att de hade känt i en sådan situation eller hur de hade känt i en liknande skolsituation.

Akademisk self-efficacy. Mätningen av self-efficacy i relation till skolan kom i den andra delen av enkäten och inspirerades både av ett redan existerande formulär på fem frågor samt de items som användes i den stressrelaterade delen av enkäten. De fem frågor som togs från ett existerande formulär om just akademisk self-efficacy kom från enkäten PALS, "Patterns of Adaptive Learning Scales" (Roeser et al., 1996). Denna kompletterades med liknande nyutformade items för att få en högre reliabilitet i resultaten. Dessa inspirerades av frågorna i den första delen av enkäten då det ansågs passande till konstruktet för att på så vis få en god konstrukt- och innehållsvaliditet. De utformades på samma sätt som PALS frågorna för att alla item skulle mäta

samma sak. Totala antalet items var 27 och undersökningsdeltagarna skulle skatta sina svar på en fem-gradig "Likert skala" där 1 var "Inte sant", 3 var "Delvis sant" och 5 var "Väldigt sant". Både skalan och PALS testet har fått bra reliabilitet i tidigare studier (Roeser et al., 1996; Ross, Blackburn & Forbes, 2005). Men eftersom en stor del av enkäten var nyutformad gjordes ett reliabilitetstest med Cronbachs alpha; $\alpha=.90$. Exempel på egenformaterad item var: "Jag kommer att få bra slutbetyg". Exempel på PALS item var: "Om jag försöker, kan jag det svåraste i skolan".

Copingstrategi. Till mätningen av copingstrategier användes en reviderad upplaga av Folkman och Lazarus (1985) standardiserade "Ways of coping"-formulär. De items som valdes ut var relaterade till konstrukten emotionsfokuserad- och problemfokuserad coping som framkommit genom faktoranalys och på så vis hade formuläret en bra konstrukt- och innehållsvaliditet. Faktoranalysen gjordes efter en undersökning på universitetsstudenter vilket gjorde att språket fick förenklas för att passa åldersgruppen. Formuläret hade även ha god reliabilitet (Lazarus & Folkman, 1985). Andra konstrukt valdes bort av det skäl att de inte var av intresse i denna undersökning, konstrukt som valdes bort var social support och positivt tänkande. Det totala antalet items var här 27, varav 13 handlade om emotionsfokuserad coping och 11 handlade om problemfokuserad coping, resterande tre items kunde relateras till både emotions- och problemfokuserad copingstrategi. Ett reliabilitetstest med Cronbachs alpha gjordes för båda coping-grupperna då frågorna ändrats något i formulering, var översatta till svenska, samt att vissa items plockats bort; problemfokuserad coping $\alpha=.701$, och emotionsfokuserad coping $\alpha=.655$.

Undersökningsdeltagarna skulle här skatta på en tre-gradig skala där 1 var "Aldrig gjort eller tänkt så", 2 var "Gjort eller tänkt så ibland" och 3 var "Gör eller tänker så ofta". Skalan är inte tagen från Folkman och Lazarus (1985) Ways of coping-formulär då deras undersökningsdesign var annorlunda från denna. Exempel på items var: "Jag hoppades på ett underverk", "Jag gjorde en handlingsplan och följde den". Undersökningsdeltagarna ombads i instruktionerna att skatta hur ofta de handlade eller tänkte på det viset som stod beskrivet i frågan. De skulle föreställa sig situationer som kunde uppfattas som stressande i relation till skolan.

Fritidsaktiviteter. Den sista delen av enkäten bestod av frågor angående fritidsaktiviteter. Det totala antalet items var sju varav tre var frågor med skrivsvar och fyra var kryssfrågor som i övriga enkäten. Kryssfrågorna skulle skattas på en tre-gradig skala där alternativen var: "1 dag eller mindre/vecka", "2-3 dagar/vecka", och "Fler än 4 dagar/vecka". Exempel på items var: "Ungefär hur många timmar om dagen sitter du vid datorn (internet och spel)?", "Hur ofta utövar du din idrott?"

Etik

En etikprövning av studien gjordes innan den genomfördes. Detta då de tänkta undersökningsdeltagarna var relativt unga. Ingen etisk problematik fanns och studien kunde fortgå. Inga olämpliga eller psykiskt skadande frågor fanns i enkäten.

Som tidigare nämnts delades tillåtelselappar ut till samtliga elever för att tas hem till föräldrarna. Detta då alla ungdomar inte fyllt 15. De som fyllt 15 men inte hade med sig underskriven tillåtelselapp fick ändå delta i studien, genom att den närvarande läraren bekräftade åldern på deltagarna. Både muntlig och skriftlig information om studien, anonymitet, frivillighet och, att de fick avbryta studien när som helst. Denna information gavs i tillåtelsebladet, på framsidan av enkäten samt av undersökningsledaren på undersökningstillfället. På tillåtelselappen fanns även kontaktuppgifter både till undersökningsledaren och dess handledare. Innan enkäten fylldes i ombads undersökningsdeltagarna läsa framsidan där de skulle kryssa i en box för att ge sitt samtycke till att delta i studien. Återkoppling till studien erbjöds när uppsatsen var färdig. Undersökningsledaren erbjöd sig även komma ut till skolan och ge en generell förklaring av resultaten.

Inga personliga frågor ställdes så som sexuell läggning, etnicitet, socioekonomisk status eller betygsnivå. Deltagarna skulle endast ange kön, detta för att kunna analysera hurvida könsskillnader fanns.

Procedur

Några dagar innan studien utfördes, testades enkäten på en 13-åring för att undersöka att alla begrepp och formuleringar var tydliga och lätta att förstå, samt ungefär hur lång tid enkäten tog att fylla i. Inga items behövde justeras, men några omformuleringar i enkätbeskrivningarna krävdes. Två dagar innan undersökningen åkte undersökningsledaren ut till skolan för att lämna tillåtelselapparna till eleverna, som skulle tas hem till målsmännen, och för att presentera sig själv och ämnet. En torsdag förmiddag genomfördes studien på två stycken nionde-klasser, båda under varsin SO-lektion i olika klassrum. Två olika lärare var närvarande på de respektive undersökningstillfällena. Undersökningsledaren delgav information om varje del av enkäten innan undersökningen började samt upprepade information om anonymitet och frivillighet. Enkäten tog ungefär 20 minuter att fylla i. Efter undersökningen fick deltagarna möjlighet att ställa ytterligare frågor. Undersökningsledaren erbjöd sig också att återkomma med resultat och information när resultaten var klara. God feedback gavs från båda klasserna, och majoriteten tyckte att det var en intressant enkät.

Resultat

Deskriptiva resultat

Deskriptiva resultat för variablerna generell skolstress, betygstress, framtidsstress, self-efficacy, problemfokuserad coping, emotionsfokuserad coping samt fritidsaktiviteter hittas i Tabell 1.

Generell skolstress, betygstress, framtidsstress, self-efficacy, samt datoranvändning skattades på en 5-gradig skala. Idrott och speltid skattades på en 4-gradig skala. Problem fokuserad coping samt emotionsfokuserad coping skattades på en 3-gradigskala.

Flera single sample t-test gjordes för att se hurvida undersökningsdeltagarna generellt skattade situationerna som mer än ”Lite stressande”. T-testen gjordes både för generell skolstress, betygssstress och framtidsstress, samt för enskilda items som visat ett relativt högt medelvärde (över 3,4). Resultatet visade att undersökningsdeltagarna generellt skattade högre än ”Lite stressande” på samtliga områden och på vissa items. De situationer som skattades som mest stressfulla var; att inte komma in på sitt förstahandsval av gymnasium, generell oro över framtiden, att inte nå upp till sina betygsmål och att få slutbetyg.

Tabell 1.

Deskriptiv statistik över variabler och items av intresse.

	Mean	SD	t - test		
			df	t	sig.(p)
Generell skolstress	2.576	0.669	33	5.025	≤.000
Betygsstress	3.114	0.841	32	7.129	≤.000
Inte nå upp till betygsmål*	3.50	1.187	33	7.368	≤.000
Slutbetyg*	3.56	1.260	33	7.214	≤.000
Framtidsstress	3.194	0.977	33	7.606	≤.000
Fel gymnasieskola*	3.50	1.261	33	6.934	≤.000
Oro över framtiden*	3.41	1.282	33	6.421	≤.000
Self-efficacy	2.92	0.625	-	-	-
Problemfokuserad coping	1.995	0.312	-	-	-
Emotionsfokuserad coping	2.056	0.328	-	-	-
Dagar/Vecka Spel	1.94	0.952	-	-	-
Dagar/Vecka Idrott	2.03	1.193	-	-	-
Timmar/Dag Internet	2.06	1.391	-	-	-

* = Items i stressrelaterade enkäten.

Single sample t-test, med jämförelsepunkten 2: ”Lite stressande”.

Medelvärden av variablerna spel, och idrott motsvarar cirka 2-3 dagar i veckan. Timmar per dag vid datorn motsvarar ungefär 2-3 timmar per dag.

Hypoteser

Två paired t-test gjordes för att jämföra medelvärdena mellan generell skolstress och betygsstress, samt generell skolstress och framtidsstress. Resultaten hittas i Tabell 2. Båda jämförelserna visade en signifikant skillnad på $p < .01$. Resultatet bekräftade hypotes 1, således att undersökningsdeltagarna generellt sett skattade högre på de items som handlade om betygs- eller framtidsrelaterad stress än på de items som handlade om generell skolstress.

Tabell 2.

Paired sample t-test för generell skolstress och betygsstress, samt generell skolstress och framtidsstress.

	<i>t</i>	sig. (<i>p</i>)
Par 1: Genrell skolstress och betygsstress	-3.397	≤.002
Par 2: Generell skolstress och framtidsstress	-3.380	≤.002

En korrelationsanalys (se Tabell 3) utfördes på variablerna av intresse i hypoteserna. Signifikanta korrelationer hittades mellan self-efficacy och copingstrategi vilket ger ett stöd till hypotes 2; en högre nivå av self-efficacy bidrar till ett ökat användande av problemfokuserad coping. Lägre nivå av self-efficacy bidrar i sin tur till ett ökat användande av emotionsfokuserad coping.

En signifikant korrelation mellan skolstress och problemfokuserad coping hittades. Det fanns även en korrelation mellan skolstress och emotionsfokuserad coping som inte var signifikant. Därav finns endast stöd för halva hypotes 3; problemfokuserad coping genererar lägre upplevd skolstress och emotionsfokuserad coping högre upplevd skolstress.

Hypotes 4; fysisk aktivitet påverkar copingstrategin och de som idrottar utanför skolan har en mer problemfokuserad coping, kan inte heller bekräftas då signifikansnivån är för låg i korrelationen mellan problemfokuserad coping och antal idrottsdagar utanför skolan. Det samma gäller för hypotes 5, 6 och 7 vilket gör att de inte kan bekräftas; (5) fysisk aktivitet på fritiden bidrar till lägre upplevd skolstress, (6) antal timmar vid internet och antal dagar med TV- och datorspelande påverkar copingstrategi och ju mer individen sitter vid datorn eller spelat desto mer kommer denna att använda sig av emotionsfokuserad coping, (7) antal timmar vid internet, antal dagar med TV- och datorspel bidrar även till högre upplevd skolstress.

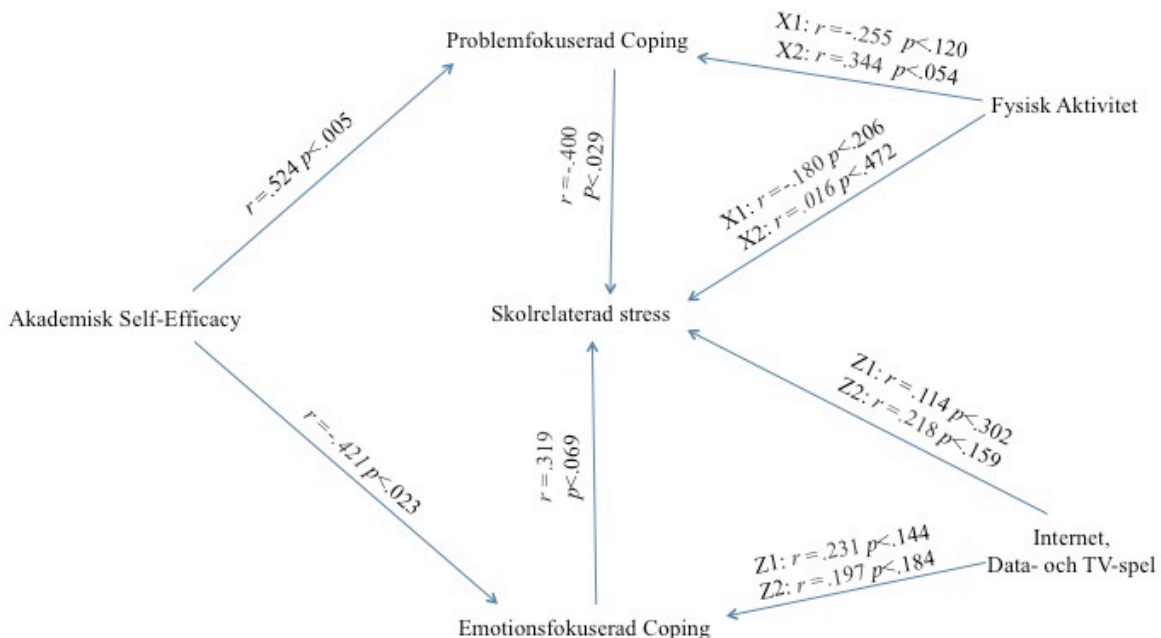
Tabell 3.

Pearson korrelation över variabler av intresse för hypoteserna.

	Skolrelaterad stress	Problem-fokuserad coping	Emotions-fokuserad coping	Self-efficacy	TV- & Dator-spel: Dag/Vecka	Internet-användning: Timmar/Dag	Idrott utanför skolan: JA/NEJ	Idrott: Dag/Vecka
Skolrelaterad stress	1.000							
Problem-fokuserad coping	-.400*	1.000						
Emotions-fokuserad coping	.319	-.144	1.000					
Self-efficacy	-.478**	.524**	-.421*	1.000				
TV- & Dator-spel: Dag/Vecka	.114	-.352*	.231	-.110	1.000			
Internetanvändning: Timmar/Dag	.218	-.184	.197	-.383*	.167	1.000		
Idrott utanför skolan: JA/NEJ	-.180	-.255	-.073	-.230	.000	.311	1.000	
Idrott: Dag/Vecka	.016	.344	.024	.406*	-.041	-.563**	-.841**	1.000

Not: Korrelationen är signifikant vid: * = $p \leq .05$ ** = $p \leq .01$

Figur 2 delger information och en sammanfattning av hypotesernas resultat kopplat till teorin som formades i introduktionen.



Figur 2.

Korrelationskoefficienter och signifikansvärden.

X1 = Hurvida någon idrott utövas utanför skolan. X2=Hur många dagar i veckan idrotten utövas.

Z1 = Hur ofta dator/TV-spel spelas. Z2 = Hur många timmar per dag som spenderas vid datorn.

Könsskillnader

One way ANOVA gjordes för att undersöka skillnader mellan könen. Ett signifikant resultat hittades, vilket var hur många dagar i veckan deltagarna spelade TV- och/eller datorspel, $F=5.107$ $p \leq .012$. Resultatet visade att unga män spenderade mer tid med att spela TV- och/eller datorspel än unga kvinnor. Inga övriga signifikanta könsskillnader hittades.

Diskussion

Betygs- och framtidsrelaterad stress vs generell skolstress

Den första hypotesen stöds genom att skattningarna i framtids- och betygsrelaterad stress var signifikant högre än den generella skolstressen. Resultatet visar vad det är i skolan som gör så många ungdomar stressade och således vad som upplevs som mest stressfullt. Således blir resultatet en utveckling och en bekräftelse på Skolverkets (2007; 2010; 2013) artiklar om attityder till skolan samt Nygren et al. (2011) studie om välmående i skolan. Inom betygsrelaterad stress var det framför allt oron inför slutbetyg och att inte nå upp till sina betygsmål som var stressande för deltagarna. Inom framtidsrelaterad stress var det oro inför framtiden och att inte komma in på sitt förstahandsval till gymnasiet som upplevdes som mest stressfullt. Mycket av den uppfattade stressen kan således kopplas till deltagarnas förväntningar på sig själva. Den slutsatsen tyder på att en revidering i teorin för denna studie är relevant. Måhända att self-efficacy även påverkar akademisk stress direkt istället för endast indirekt. Detta är en teori som får stöd av studiens resultat. Mer om detta nedan.

Skolrelaterad stress och Self-efficacy

Det som upplevdes som mest stressande för undersökningsdeltagarna var bland annat att inte nå upp till sina mål och förväntningar. Self-efficacy är något som påverkar målsättningar och hur man arbetar mot att uppfylla dem. Mycket handlar om motivation och varför man sätter målet samt om man tror att man har kapaciteten att klara av målet. Sätter man målet av personligt intresse och strävan efter att bli bättre kommer målsättningen ofta ifrån individens personliga self-efficacy och det är då större chans att målet kan uppnås då individen arbetar hårdare mot målet eftersom det är satt för individens egen skull och det finns fördelaktig self-efficacy relaterad till målet. Om individen däremot sätter målet för att bli bättre än andra, eller för att tillfredsställa sina föräldrar eller lärare, eller kanske till och med får en målsättning tilldelad sig istället för att kunna påverka den själv kan det hända att personen redan från början känner sig inkapabel att klara målsättningen. Risken för uppkommande stress blir då stor, när man vill ta sig för mer än man tror att man klarar (Bandura, 1997; Roeser et al., 1996).

En direkt relation mellan akademisk stress och akademisk self-efficacy kan således vara möjligt istället för en indirekt relation, med copingstrategi som mellanhand. I denna studie fanns en negativ, medelstark, signifikant relation mellan self-efficacy och akademisk stress. Detta kan jämföras med vad Muris (2002) fann i sin studie, ett negativt samband mellan generell ångest och akademisk self-efficacy hos ungdomar. Man hittade även en negativ relation mellan akademisk self-efficacy och depression. Detta som bekräftade Muris et al. (2001) studie om coping, self-efficacy och depression.

Self-efficacy och Copingstrategi

Studiens resultat visar att det finns klara, signifikanta samband mellan vissa av variablerna av intresse. Ett signifikant, negativt samband mellan self-efficacy och emotionsfokuserad coping fanns samtidigt som vi ser ett positivt signifikant samband mellan self-efficacy och problemfokuserad coping. Detta berättar inget om kausaliteten av variablerna. Men sambanden mellan self-efficacy och copingstrategier stödjer både hypotes två samt teorier och empiriska studier inom ämnet (Bandura, 1997; Cicognani, 2011; Folkman & Lazarus, 1980; 1984; Muris et al., 2001). Resultaten stödjer därmed antagandet att personer med högre self-efficacy har en större tro på sin egen förmåga, vilket gör att de är mer benägna att lösa stressfulla situationer genom att förändra dem istället för att förändra sitt emotionella tillstånd. Att self-efficacy är något som påverkar copingstrategin kan inte bevisas i denna studie då den inte är av experimentell design. Men ett antagande kan göras att det är self-efficacy, inom ett specifikt område eller en specifik situation, som påverkar hur en individ hanterar en stressfull situation. Forskning så som Chwalisz et al. (1992, refererat i Bandura, 1997) stödjer antagandet att self-efficacy påverkar copingstrategin på arbetsplatsen. Ytterligare forskning inom detta ämne krävs för att bekräfta en kausalitet mellan variablerna i en akademisk miljö med yngre undersökningsdeltagare.

Skolrelaterad stress och Copingstrategier

Hypotes tre kan i denna studie stödjs endast till hälften. Ett signifikant, negativt samband hittades mellan problemfokuserad coping och akademisk stress. I coping-delen av enkäten skulle undersökningsdeltagarna tänka på skolsituationer som kunde anses vara stressfulla, liknande de som presenterades i stressenkätens items. Dessa items föreställde föränderliga situationer vilket tyder på att problemfokuserad coping är att föredra enligt studier av Folkman och Lazarus (1980; 1984), och Folkman et al. (1986). Detta kan vara anledningen till att resultatet visade att ju mer problemfokuserad coping deltagarna använde, desto mindre akademisk stress upplevde de. Således fanns stöd för att elever som försöker förändra en stressfull situation istället för sitt emotionella

tillstånd också upplever situationerna som mindre stressande. Ett positivt samband hittades mellan emotionsfokuserad coping och uppfattad akademisk stress, men resultatet var inte signifikant ($p \leq .069$). Trots detta visar det en skillnad i användning av problemfokuserad coping och emotionsfokuserad coping i relation till stress. Tidigare studier (Connor-Smith et al., 2000; Deatherage et al., 2013; Lin & Yusoff, 2013) stödjer slutsatsen att emotionsfokuserad coping är positivt relaterad till stress, och problemfokuserad coping är negativt relaterad till stress. Risken för typ ett fel är ganska stort om hypotesen förkastas med tanke på stödet för hypotesen i andra artiklar samt stödet i denna studie för relationen mellan problemfokuserad coping och akademisk stress. Leiter (1991) fann stöd för sin teori att copingstrategin till viss del kan förutspå utbrändhet på arbetsplatsen. Detta tyder på att det även i denna studies sammanhang kan finnas ett kausalt samband mellan copingstrategi och upplevd akademisk stress. Ytterligare forskning krävs dock för att kunna bekräfta detta i en akademisk miljö med en yngre åldersgrupp.

Coping strategi och Fysisk aktivitet

Coping strategi och fysisk aktivitet hade inga signifikanta samband men en positiv relation mellan problemfokuserad coping och hur många dagar i veckan deltagarna idrottade fanns, även om den inte var signifikant ($p \leq .054$). Eftersom p-värdet här är väldigt nära signifikans, finns en tydlig risk för typ ett fel om hypotes fyra förkastas. Skulle hypotesen fått stöd hade ett antagande kunnat göras att individer som idrottar är mer benägna att ta tag i problem och situationer än de som inte idrottar.

Skolrelaterad stress och Fysisk aktivitet

Ingen signifikant relation hittades mellan fysisk aktivitet och skolrelaterad stress, vilket förkastar hypotes fem. Anledningen till att resultatet i denna studie skiljer sig från tidigare nämnda studier i introduktionen (Aldana et al., 1996; Brown & Siegel, 1988; Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1980; 1984; Norris et al., 1992) kan vara att dessa inte fokuserade på skolrelaterad stress i den bemärkelse som denna studie gjort. Alla har heller inte lagt fokus på samma åldersgrupp som denna studie, utan behandlar en äldre åldersgrupp (Aldana et al., 1996; Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1980; 1984). Alla studier lade inte heller direkt fokus på stress, utan i vissa fall låg fokus på ångestsyndrom och depression. Denna studie handlar istället om ganska vardagliga stressorer som ungdomar kan stöta på i skolan vilket kan förklara skillnaden i resultaten. En studie av Hubbs, Doyle, Bowden och Doyle (2012) bekräftar denna studies resultat, således att det inte finns något samband mellan stress och fysisk aktivitet.

Copingstrategi, Internetanvändning, Dator- och TV-spel

Ett signifikant, negativt samband mellan dator- och TV-spelande och problemfokuserad coping hittades. Sambandet mellan dator- och TV-spelande och emotionsfokuserad coping var positivt men inte signifikant ($p < .144$). Detta tyder på att det finns sanning i Reineckes studie (2009) som till viss del bekräftas här. Ju mer tid en individ spenderar på att spela TV- och datorspel desto mer benägen är personen att använda sig av emotionsfokuserad- än problemfokuserad coping. Slutsatsen blir då att spelandet har en mer avgörande roll för vilken copingstrategi som används än vad spenderad tid vid internet har, då inget samband hittades mellan dessa variabler. Men hypotes sex kan inte bekräftas då resultatet inte är signifikant. Risken för ett typ ett fel kan finnas då standardavvikelsen mellan hur många timmar som spenderades framför datorn per dag är ganska hög. Detta gjorde att uppdelningen i intervaller blev ganska många men medan varje intervall ändå hade stor spridning. Hade det istället varit ett intervall för varje timme, kanske resultatet sett annorlunda ut på både den stressrelaterade- och på coping fronten i relation till internetanvändning.

Skolrelaterad stress, Internetanvändning, Dator- och TV-spel

Det hittades inget samband mellan spenderad tid framför datorn per dag, dagar med spelande, och skolrelaterad stress. Det finns studier som stödjer detta resultat. Detta då liknande undersökning gjorts, där man tittat på emotionell stabilitet och tid spenderad vid internet (van der Aa, Overbeek, Engels, Scholte, Meerkerk & Van den Eijnden, 2009). Denna studie och van der Aas (2009) motsäger Deatherage et al. (2013) studie där det hittades signifikanta samband mellan upplevd stress och tid spenderad vid datorn. Anledningen kan vara att det tittats på olika former av stress och olika åldersgrupper. Risken för typ ett fel i förkastandet av hypotes sju finns, eftersom det tidigare hittats stöd för hypotesen. Men en revidering av teorin skulle behövas även här, där man då tar bort spelandet och internetanvändningen från ekvationen som tänkt orsak till stress. Detta då ingen studie heller hittats som stödjer antagandet att spelandet påverkar stress. Därför förkastas hypotes sju. Istället skulle variablerna kunna påverka stress indirekt genom self-efficacy. Mer om detta nedan.

Fritidsaktiviteter och Self-efficacy

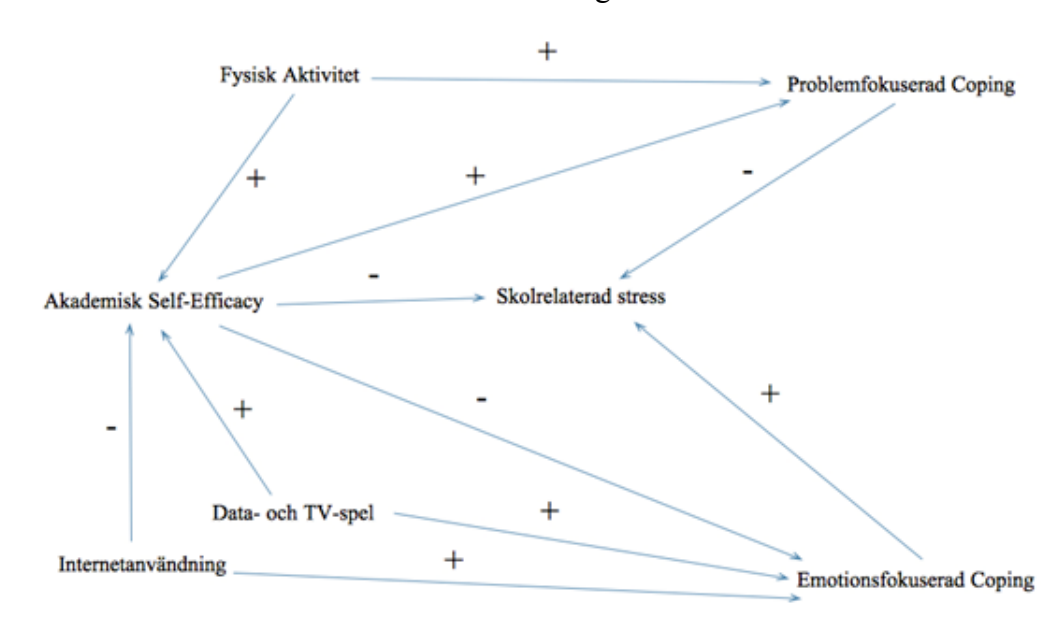
Det finns ett signifikant, negativt samband mellan tid som spenderas framför datorn per dag och self-efficacy. Samtidigt finns det ett positivt, signifikant samband mellan fysisk aktivitet och self-efficacy. Detta resultat tyder på, i enighet med Roeser et al. (1996) och Banduras (1997) verk, att fysisk aktivitet bidrar till förbättrad self-efficacy. Träning involverar att bli bättre på något, som man förhoppningsvis tycker är roligt och gör för sin egen skull, samtidigt som man engagerar sig i något hälsosamt som på så vis förbättrar livskvalitén. När en individ utsätts för nya utmaningar och lyckas

med nya saker kan det förbättra eller bekräfta ens self-efficacy. Ytterligare forskning inom detta ämne behövs för att se om det finns huvudeffekter och interaktionseffekter mellan self-efficacy, det psykiska- samt det fysiska momentet i fysisk aktivitet.

Dessa resultat skulle kunna betyda att fysisk aktivitet, internetanvändning samt TV- och datorspel har en effekt på self-efficacy istället för en direkt relation till akademisk stress. Det troliga är att fysisk aktivitet har en positiv inverkan på self-efficacy som tidigare nämnts, således som en motiverande och social faktor samt en aktivitet som utförs för individens egen skull (Bandura, 1997; Roeser et al., 1996). Faktum är att det samma skulle kunna gälla för TV- och datorspel, då dessa ofta består av socialt samspel, tävling och att göra det för sin egen skull. I det moderna samhälle vi idag lever i, måste vi se spelandet som en hobby och en fritidsaktivitet som är jämställd med idrott på dessa plan. Det som dock inte erbjuds är den fysiska aktiviteten som har visats minska stress (Brown & Siegel, 1988). Men spelandet kan vara lika effektivt att förbättra och bekräfta self-efficacy som fysisk aktivitet. Detta antagande har inte fått stöd i studien men kan ändå verka logiskt i de termer som nämnts och bör inte förkastas förrän omfattande forskning gjorts. Något som däremot inte verkar förbättra eller bekräfta self-efficacy är spenderad tid vid internet, en teori som denna studies resultat stödjer.

Revidering av teorin

I ljuset av denna diskussion och studiens resultat har det teoretiska ramverk som presenterades i introduktionen reviderats. Resultatet av detta hittas i Figur 3.



Figur 3.

Den reviderade teorin. Tecknen står för hurvida sambanden mellan variablerna tros vara positiva eller negativa utifrån slutsatserna från studiens resultat och andra empiriska undersökningar.

Studiens syfte: Återkoppling

Enligt de slutsatser jag kommit fram till vill jag säga att min frågeställning fått svar. En slutsats som dragits är att mer fokus bör läggas på att göra betyg och gymnasieval till mer harmoniska situationer för eleverna. Vikten av detta är stort då båda dessa situationer är något som följer ungdomar i många år, framför allt betyg. Idag får barn betyg från sjätte klass, om då stressen inför detta moment framkallas redan då och sedan varar till studenten går ungdomarna med en stress inför betyg i hela sju år. Man har i studier sagt att det är den långvariga stressen som är farligast för det fysiska och psykiska välmåendet (DeLongis et al., 1982; Holahan & Moon, 1990; Segerstrom & Miller, 2004). Sju år av daglig stress inför något som påverkar din framtid kan jag tänka mig då är ganska farligt för individens välmående. Det är en konstant press på att prestera från det att du börjar sjätte klass som tolv-åring tills det att du slutar trean i gymnasiet som 19-åring. Det positiva med situationen är att betygen är föränderliga och därmed kan livstil, self-efficacy och copingstrategi underlätta och förbättra den upplevda stressen. En liten tanke bakom denna studie var att se hurvida ungdomar fortfarande känner sig stressade över betyg efter det att riskdagen ändrade skollagen och bestämde att betyg skulle fås redan från sjätte klass istället för åttonde klass. Enligt Skolverkets (2007; 2010; 2013) undersökningar har stressen hos elever inte minskat signifikant det senaste decenniet. Resultaten i denna studie kan inte jämföras med de elever som gick i skolan då betyg infördes i åttonde klass. Men vi kan ändå se att betyg och framtidsstress skattas som mer än lite stressande för många ungdomar.

Studiens resultat visar även att self-efficacy är något som skulle kunna förbättra elevers både generella och akademiska välmående. Att lägga ett större engagemang, både i hemmet och i skolan, på att tillsammans med ungdomarna göra målsättningar som involverar både delmål och ett slutmål. Det är viktigt att individen i fråga själv får vara med och avgöra vilka mål som är rimliga och relevanta för han eller hon, annars kan metoden få den motsatta effekten. För att öka ungdomens självförtroende och self-efficacy kan man börja med några enkla delmål och arbeta sig mot svårare saker. Att hjälpa individen med hur man ska uppnå målen, och vara stöttande i de olika metoder som denna testar för att nå framgång. Läger man tydliga delmål som stäms av då och då, kan även individens copingstrategi förbättras. Med ett bättre självförtroende blir de situationer som tidigare tyckts vara oföränderliga, föränderliga vilket leder till att en problemfokuserad copingstrategi används i större grad. För att hjälpa barnet eller ungdomen att hålla och fortsätta sträva efter målen kan man som förälder eller lärare visa uppskattning, stolthet och ge beröm. Detta för att framkalla de känslor som individen ska uppleva när ett mål uppfyllts. Samtidigt är det viktigt att hålla fast vid målen och inte förvänta sig mer än vad man kommit överens om; är målet ett C-betyg på

matematikprovet, är det helt fantastiskt om detta uppnås och alla betyg över det är bara en bonus. Ytterligare ett sätt att öka ungdomens eller barnets self-efficacy är att låta han eller hon engagera sig i en idrott av eget val eller någon annan hobby där man utvecklas, så som TV- och datorspel. Men samtidigt kanske begränsa antalet timmar som spenderas framför datorn för att undvika att detta blir en copingstrategi.

Validitet och reliabilitet, samt förbättringar och framtida forskning

Studier grundade i självskattningsformulär har alltid ett problem med validiteten och reliabiliteten då man inte kan styra och tvinga undersökningsdeltagarna att svara sanningsenligt. Det finns även ett problem med social önskvärdhet när deltagarna vet att deras svar ska analyseras. Det kan däremot argumenteras att alla förhoppningsvis kringgår sanningen i ungefär samma mån och att standardavvikelsen för detta varierar lika mycket i underdrift som i överdrift. I övrigt har översättningarna och formuleringarna fått god feedback och ligger så nära originalspråkets innehåll som möjligt.

Att ha hypoteser i en studie kan vara ett problem då undersökningsledaren har förväntningar på hur deltagarna ska svara. Dessa förväntningar kan medvetet eller omedvetet uppfattas av undersökningsdeltagarna. Denna studies hypoteser hade inte formulerats när undersökningen ägde rum även om vissa förväntningar fanns. Dessa förväntningar var, enligt mig, oundvikliga att få när enkäten utformades. Enkäten var ganska öppet utformad, utan gömda meningar vilket gjorde situationen lättare när enkäten skulle förklaras för deltagarna. Jag fann det även etiskt korrekt att förklara så nära som möjligt vad studien handlade om, och såg heller ingen anledning att gömma något förutom vilka resultat som önskades och vilka förväntningar som fanns.

Ett problem med enkäten kan vara delen relaterat till copingstrategier då den för det första börjar få några år på nacken samt att vissa av de items som användes i originalversionen kunde ses något utdaterade ut. Dessa items formulerades om i så liten grad som möjligt för att behålla innehålls- och konstruktvaliditeten men samtidigt vara begripliga för undersökningsdeltagarna. Ett annat problem med att enkäten börjar bli gammal är att den negativa syn som fanns på emotionsfokuserad coping, således att det är en dysfunktionell strategi, har förändrats. Idag finns både funktionell och dysfunktionell emotionsfokuserad copingstrategi. Att istället använda sig av detta i studien hade kunnat göra den mer modern och samtidigt mer relevant i form av copingstrategier. Ett annat problem med mätningen kan vara att den tidigare använts som checklista under intervjuer och inte som självskattningsformulär. Det kan vara därför reliabilitetsvärdena var något lägre än man skulle önska (problemfokuserad coping $\alpha=.701$, emotionsfokuserad coping $\alpha=.655$). Något som också kan vara värt att nämna är de tre items som ansågs beskriva både

problem- och emotionsfokuserad coping och inte var riktigt relevanta för studien. Detta var ett olyckligt slarvfel och bör göras rätt vid en replikering av studien.

Undersökningens sample utgjordes av ett bekvämlighetsurval. Dessa typer av urval brukar kritiserars då alla inte får möjlighet att delta i studien samt att resultaten endast kan generaliseras till de personer som fick medverka. Trots detta valdes denna metod av urval då undersökningen skulle genomföras på skolan vilket betydde att rektorer och lärare var tvungna att ge sitt godkännande innan deltagarna. Detta gör att både skolan och deltagarna var valda genom bekvämlighetsurval. En annan anledning till att ett bekvämlighetsurval gjordes var svårigheten att finna skolor som ville delta i studien. Många skolor deltar idag i diverse undersökningar vilket gör att många skolor är försiktiga med att göra fler sådana åtaganden. Anledningen till att denna skola gick med på att vara med i undersökningen är att jag sedan tidigare haft kontakt med både rektor och lärare.

Ett alternativ till att göra en enkätundersökning på plats hade varit att göra en internetenkät. Detta alternativ valdes bort då jag från början visste att det skulle vara svårt att få tag på deltagare, och internetundersökningar medför ofta ett stort bortfall. Det skulle också innebära en svårighet att kontrollera att de som svarade på enkäten fyllt 15.

Studiens externa validitet gäller endast för ungdomar på förmiddagen, som går i nionde klass och bor i samma kommun som undersökningsdeltagarna och kan således endast generaliseras till dessa. Fler undersökningar i en större variation av kommuner, skolor och tider på dygnet skulle behövas för att kunna utöka den externa validiteten. Ett önskemål skulle också vara att utöka antalet deltagare för varje undersökning, detta för att resultaten ska uppnå högre reliabilitet. Denna studies reliabilitet är god i hänseende till instrumenten, men vissa av hypoteserna skulle kunna förkastats på grund av att samplet inte var tillräckligt stort för att resultaten skulle bli signifikanta. Dessa hypoteser har tidigare fått stöd i empiriska studier. Därav har jag i diskussionen förhållit mig försiktig mot vissa sådana påståenden, för att således undvika ”typ ett”-fel. De hypoteser som inte förkastats, och som visat signifikanta resultat stämmer överens med tidigare forskning och på grund av detta tycks risken för typ två fel mindre, men dock inte omöjlig. Här hade åter igen ett större sample varit av intresse för att kunna bekräfta resultaten och hypoteserna med större självsäkerhet. Något som också hade varit av intresse, och som får större möjlighet med ett större sample, är att jämföra resultaten mellan könen för att se hurvida vissa situationer upplevs mer stressfulla för somliga, om olika copingstrategier föredras och hurvida self-efficacy skiljer sig åt.

En sak som bör upprepas, som redan uppbringats i introduktionen och tidigare i diskussionen är att studien är en korrelationsstudie. Detta innebär att endast ett av kriterierna för kausalitet uppfylls när ett signifikant samband hittas. Således kan de signifikanta korrelationer som

hittats i denna studie endast stödja hypoteserna men kan inte bevisa dem. De kan också stödja och samtidigt stödjas av tidigare empirisk forskning.

För att kunna finna äkta kausalitet inom detta område skulle ett experiment krävas, där variablerna kontrolleras och manipuleras för att kontrollera för alternativa variabler och vilken variabel som påverkar vilken. Ett sätt att testa detta skulle kunna vara genom ett kvasiexperiment i grundskolan där self-efficacy, copingstrategi och upplevd stress mäts som förtest. Flera skolor skulle kunna vara med i undersökningen, där hälften av skolorna agerar kontrollgrupp och andra hälften experimentgrupp. Manipulationen som sätts in är de fritidsaktiviteter som diskuterats i denna uppsats, och ett annorlunda målsättningssystem. Under tiden och därefter görs flera tester för att se hur self-efficacy och de andra variablerna förändrats. Förändras self-efficacy kan man göra uppehåll med fritidsaktiviteterna, både för att se om nivån av self-efficacy håller i sig och se om copingstrategi och upplevd stress förändras.

Referenser

- Aldana, S. G., Jacobson, B. H., Sutton, L. D. & Quirk, M. G. (1996). Relationships between leisure time physical activity and perceived stress. *Perceptual and Motor Skills*, 82, 315-321. doi: [10.2466/pms.1996.82.1.315](https://doi.org/10.2466/pms.1996.82.1.315)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brown, J. D. & Siegel, J. M. (1988). Exercise as a buffer of life stress: A prospective study of adolescent health. *Health Psychology*, 7(4), 341-353. doi: [10.1037/0278-6133.7.4.341](https://doi.org/10.1037/0278-6133.7.4.341)
- Byrne, D.G., Davenport, S.C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, 393-416. doi: [10.1016/j.adolescence.2006.04.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.004)
- Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 559-578. doi: [10.1111/j.1559-1816.2011.00726.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00726.x)
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Madsworth, M. E., Harding Thomsen, A., & Saltzman, H. (2000). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 976-992. doi: [10.1037//0022-006X.68.6.976](https://doi.org/10.1037//0022-006X.68.6.976)
- Deatherage, S., Servaty-Seib, H. L. & Aksoz, I. (2013). Stress, coping and internet use of collage students. *Journal of Americal Collage Health*, 62(1), 40-46. doi: [10.1080/07448481.2013.843536](https://doi.org/10.1080/07448481.2013.843536)
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1982). Relationship of daily hassles, uplifts, and major life events to health status. *Health Psychology*, 1(2), 119-136. doi: [10.1037/0278-6133.1.2.119](https://doi.org/10.1037/0278-6133.1.2.119)
- Folkman, S., Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 119-139. doi: [10.2307/2136617](https://doi.org/10.2307/2136617)
- Folkman, S. Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a collage examination. *American Psychological Association Inc.*, 48(1), 150-170. doi: [10.1037/0022-3514.48.1.150](https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150)
- Folkman, S., Lazarus R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579. doi: [10.1037/0022-3514.50.3.571](https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.571)
- Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1990). Life stressors, resistance factors, and improved psychological functioning: An extention of the stress resistance paradigm. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 909-917. doi: [10.1037/0022-3514.58.5.909](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.909)

- Hubbs, A., Bowden, R. G., Doyle, E. I. & Doyle, R. D. (2012). Relationships among self-esteem, stress and physical activity in collage students. *Psychological reports*, 110(2), 469-474. doi: 10.2466/02.07.09.PR0.110.2.469-474
- Krampen, G. (1988). Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students: Longitudinal results. *Anxiety research*, 1, 185-197. doi: [10.1080/08917778808248718](https://doi.org/10.1080/08917778808248718)
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behaviour*, 12, 123-144. doi: [10.1002/job.4030120205](https://doi.org/10.1002/job.4030120205)
- Lin, H. J. & Yusoff, M. S. B. (2013). Psychological distress, sources of stress and coping strategy in high school students. *International Medical Journal*, 20(6), 672-676. Hämtad från: <http://web.b.ebscohost.com.ludwig.lub.lu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=00a82152-fba4-4f42-b067-22bd37995fe8%40sessionmgr114&vid=25&hid=101>
- Moeini, B., Shafi, F., Hidarnia, A., Babaii, G. R., Birashk, B., & Allahverdipour, H. (2008). Perceived stress, self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students. *Social Behaviour and Personality*, 36(2), 257-266. doi: [10.2224/sbp.2008.36.2.257](https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.257)
- Moksnes, U. N. (2011). *Stress and health in adolescents: The role of potential protective factors* (Doctoral thesis). Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Department of Social Work and Health Science. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:408593/FULLTEXT02>
- Muris, P., Schmidts, H., Lambrecht, R. & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability facotrs of depression in normal adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 555-565. doi: 10.1016/S0005-7967(00)00026-7
- Muris, P. (Rev. Ed.). (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, 32, 337-348. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00027-7
- Norris, R., Carroll, D. & Cochrane, R. (Rev. Ed.). (1992). The effects of physical activity and exercise training on psychological stress and well-being in an adolescent population. *Journal of Psychosomatic Research*, 36(1), 55-65. doi: 10.1016/0022-3999(92)90114-H
- Nygren, K., Janlert, U. & Nygren, L. (2011). Norm copmpliance and self-reported health among Swedish adolescents. *Scandinativan Journal of Public Health*, 39, 44-50. doi: 10.1177/1403494810389846

- Segerstrom, S. C. & Miller, G. E. (2004). Psychological stress and the human immune system: A meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychol Bull*, 130(4), 601-630. doi: 10.1037/0033-2909.130.4.601
- Skolverket. (2007). *Attityder till skolan: Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. (Rapport: 299). Hämtad från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/laget-i-forskola-skola/attitydundersokningar>
- Skolverket. (2010). *Attityder till skolan: Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. (Rapport: 344). Hämtad från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/laget-i-forskola-skola/attitydundersokningar>
- Skolverket. (2013). *Attityder till skolan: Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. (Rapport: 390). Hämtad från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/laget-i-forskola-skola/attitydundersokningar>
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Americal Psychologist Association Inc.*, 88(3), 408-422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Ross, M., Blackburn, M., & Forbes, S. (2005). Reliability generalization of the patterns of adaptive learning survey goal orientation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 451-464. doi: 10.1177/0013164404272496
- van der Aa, N., Overbeek, G., Engels, R. C. M. E., Scholte, R. H. J., Meerkerk, G-J. & Van der Eijnden, R. J. J. M. (2009). Daily and compulsive internet use and well-being in adolescence: A diathesis-stress model based on big five personality traits. *J Youth Adolescence*, 38, 765-776. doi: 10.1007/s10964-008-9298-3

Appendix A – Brev till Målsmän och Elever

Stress hos ungdomar i relation till skolan

Stress hos ungdomar är idag en stor fråga. Enligt skolverket upplever en fjärdedel av högstadie-eleverna sig alltid eller ofta stressade i relation till skolan. Stress kan bland annat leda till försämrat immunförsvar och depression. Just därför är det viktigt att skina ljus på detta problem och lära oss mer om det.

Jag heter Louise Fridolin och läser kandidatkursen i psykologi på Lunds Universitet. Jag ska nu göra min empiriska kandidatuppsats. Denna ska grunda sig i en enkätundersökning som handlar om just stress hos ungdomar i relation till skola, betyg och gymnasieval. Det jag vill undersöka är hur individer hanterar och upplever denna stress, samt vilka möjligheter de tycker sig ha att klara den stressfyllda situationen. Jag ska även undersöka hurvida olika fritidsaktiviteter har något samband med detta.

Här kommer lite mer information om enkäten

Enkäten består av fyra delar. Några exempel på hur frågorna ser ut i varje del:

Del 1: Hur stressande upplever du svårigheter med vissa ämnen?

Del 2: Om jag försöker, kan jag det svåraste i skolan.

Del 3: Hur ofta, i en stressig situation, gör du en handlingsplan och följer den?

Del 4: Hur ofta spelar du data-/TV-spel?

Studien är helt frivillig och eleven får när som helst avbryta undersökningen

Alla enkätsvar är anonyma och kommer inte kunna kopplas till individen.

I situationer där undersökningsdeltagarna är något yngre (<15) vill man gärna även ha målsmans tillåtelse. Därför ber jag nu om din tillåtelse som förälder. Studien kommer att utföras under skoltid torsdagen den 13/11, då tillåtelselappen helst ska vara med i skolan.

Har ni några frågor angående studien eller något annat är det bara att kontakta mig eller min handledare. Ni kan nå oss via kontaktuppgifterna nedan.

Kandiderande student:

Handledare:

Jag godkänner härmed att mitt barn deltar i undersökningen ***Ja*** ***Nej***

Elevens namn: _____

Målsmann namn: _____

Målsmans underskrift: _____

Appendix B – Enkäten med Framsida

Enkätundersökning

Denna enkät är helt frivillig och du får när som helst avbryta undersökningen.

Enkäten är även helt anonym och du kommer inte kopplas till svaren du ger.

Undersökningen består av fyra delar. Innan varje del får du instruktioner om vad du ska svara på och hur du gör detta.

I den allra första frågan ska du kryssa i kön.

Allt beräknas ta ungefär 15 minuter.

Svara helst på alla frågor, så gott du kan.

Har du några frågor under eller efter testet är det bara att fråga.

Kommer du eller dina föräldrar på frågor eller feedback i efterhand finns jag tillgänglig på email eller mobil. Mina kontaktuppgifter hittar du längst ner.

Tack för hjälpen!

Kön:

Man

Kvinna

FRÅGOR OM STRESS

Här kommer några påståenden om saker eller situationer som kan framstå som stressfyllda i skolan eller skolarbetet.

Var snäll och skatta enligt skalan hur stressande dessa har varit för dig. Är det något av påståendena du inte upplevt, försök att komma ihåg hur du känt i en liknande situation.

Var snäll och svara på alla frågor/påståenden.

1 – Inte alls stressande

2 – Lite stressande

3 – Måttligt stressande

4 – Ganska stressande

5 – Mycket stressande

	Inte alls	Lite	Måttligt	Ganska	Mycket
	1	2	3	4	5
Att tvingas läsa saker du inte förstår_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärare som förväntar sig för mycket av dig_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oro över framtiden_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att hänga med i skolarbetet_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svårigheter med vissa ämnen_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koncentrera sig under långa perioder under skoltid_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otillräckliga resurser (ex. lärare) i skolan_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Efter att ha läst det du inte är intresserad av_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oro inför slutbetygen_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bråk mellan dig och din lärare_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressa dig själv för att nå dina skolmål_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
För mycket läxor_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
För många prov_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oro att inte veta var eller vad du ska läsa i gymnasiet_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tvången att behöva gå i skolan_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att behöva fatta beslut om framtida utbildning_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att gå i skolan_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att behöva lyda oviktiga regler i skolan_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Press i samband med skolarbetet_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att inte nå upp till dina betygsmål_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att inte komma in på ditt förstahandsval till gymnasiet_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att det känns som du inte bli hörd av läraren_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brist på respekt från lärarna_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att inte komma överens med dina lärare_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att få betyg_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Göra gymnasievalet_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FRÅGOR OM DIN FÖRMÅGA

Här ska du skatta hur bra påståendet stämmer in på sig enligt skalan.

- 1 - Inte sant
- 2
- 3 - Delvis sant
- 4
- 5 - Väldigt sant

	Inte sant		Delvis sant		Väldigt sant
	1	2	3	4	5
Jag är säker på att jag kan förstå saker som är svåra om jag inte ger upp _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag hanterar press i skolarbetet väldigt bra _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag lever upp till lärarnas förväntningar på mig _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är säker på vilken gymnasieskola jag vill gå på _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är bra på att få läraren att höra mig _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är säker på att jag kommer nå mina betygsmål _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag känner mig säker på att klara av framtiden _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag hänger alltid med i skolarbetet _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag oroar mig aldrig för slutbetygen _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag klarar även ämnen jag har svårt för om jag bara arbetar hårt _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har klarat alltid att koncentrera mig längre stunder _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag kommer att få bra slutbetyg _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Även om jag läser något jag inte är intresserad av kan jag utan problem behålla fokus _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag oroar mig aldrig inför prov _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perioder med mycket prov är inget jag inte klarar av _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perioder med mycket läxor är inget jag inte klarar av _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag vet att jag når mina skolmål om jag anstränger mig _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag vet att jag kommer komma in på mitt förstahandsval till gymnasiet _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är säker på mina framtidsbeslut _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag vet att jag gjort allt för att få de betyg jag vill ha _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag oroar mig aldrig inför gymnasiet för jag vet att jag kommer klara det _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag lyckas alltid få lärarna att hjälpa mig _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är säker på att jag kommer kunna de saker som de lär ut denna termin _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är säker på att jag kan klura ut hur och vad det svåraste i skolan fungerar och är _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Om jag inte ger upp kan jag göra och förstå allt de lär ut i skolan _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Även om något är svårt, kan jag lära mig det _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Om jag försöker, kan jag det svåraste i skolan _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

HUR DU HANTERAR SAKER OCH SITUATIONER

I denna del av enkäten ska du fokusera på stressiga saker och situationer som är relaterat till skolan och fundera över vad du gjort eller tänkt då.

1 - Aldrig gjort eller tänkt så

2 - Har gjort eller tänkt så ibland

3 - Gör eller tänker så ofta

	Aldrig 1	Ibland 2	Ofta 3
Jag försökte analysera problemet för att förstå det bättre. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag anklagade någon annan. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag hoppades på ett underverk. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tänkte att ibland har man bara otur. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag fortsatte som om inget hade hänt. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag försökte glömma det hela. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag väntade för att se vad som hände, innan jag gjorde något. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag gjorde en handlingsplan och följde den. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag gick ifrån problemet ett tag för att vila eller liknande. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Försökte må bättre genom att äta. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag lugnade ner mig, gjorde en planering och följde den. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förändrade något så det hela skulle sluta bra. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag stod på mig och kämpade för det jag ville. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag använde min erfarenhet från liknande situationer och gjorde likadant som då. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag visste vad som behövde göras, så jag ansträngde mig mer för att situationen skulle lösas. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kom på ett par lösningar på problemet. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acceptera situationen eftersom inget kunde göras. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag försökte kontrollera mina känslor, så de inte skulle störa för mycket. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag önskade att jag kunde förändra det som hänt och hur jag kände. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag dagdrömde och föreställde mig en bättre tid eller plats än den jag var i. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag önskade att hela situationen skulle försvinna eller på något vis vara över. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag hade fantasier om hur det hade kunnat bli istället. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag gick igenom i mitt huvud vad jag skulle säga eller göra. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Aldrig	Ibland	Ofta
Jag försökte se saker från den andra personens perspektiv. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag joggade eller tränade. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag insåg att det inte fanns något att göra just då och släppte det. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag spelade tv-/dataspel. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FRÅGOR OM FRITIDSAKTIVITETER

Här kommer några frågor om dina fritidsintressen. På frågorna 1, 3 och 6 ska du själv skriva ett kort svar. Resterande frågor ringar du in det alternativ som passar bäst in på dig eller kryssar i den ligga boxen vid sidan om svaret.

- Vad är ditt huvudsakliga intresse utanför skolan? _____
- Utövar du någon idrott utanför skolan? Ja Nej
- Om ja, isåfall vilken/vilka? _____
- Hur ofta utövar du din idrott?
 1 dag eller mindre/vecka 2-3 dagar/vecka Fler än 4 dagar i veckan
- Hur ofta spelar du data-/TV-spel?
 1 dag eller mindre/vecka 2-3 dagar/vecka Fler än 4 dagar i veckan
- Ungefär hur många timmar om dagen sitter du vid datorn (internet och spel)? _____
- Hur många dagar, ungefär, i veckan umgås du med vänner utanför skolan?
 1 dag eller mindre /vecka 2-3 dagar/vecka Fler än 4 dagar i veckan

Tusen tack för din medverkan!