

Föräldrastödets och den upplevda självförmågans
inverkan på ungdomars skoltrivsel i Svenskfinland: En
två veckor lång ESM-studie baserad på data från
REBOOT-projektet

Sofie Sundström (1801921) & Janina Lindström (1801940)

Magistersavhandling i utvecklingspsykologi
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Utbildningslinjen för socialvetenskaper
Handledare Patrik Söderberg
Åbo Akademi, Vasa
Våren, 2023

Abstrakt

Författare Lindström, Janina & Sundström, Sofie	Årtal 2023
Arbetets titel Föräldrastödets och den upplevda självförmågans inverkan på skoltrivsel: En två veckor lång ESM-studie baserad på data från REBOOT-projektet	
Oppublicerad avhandling för magisterexamen i utvecklingspsykologi Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (62)
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts REBOOT-projektet (Re-assessment of Bullying and Ostracism among Ostrobothnian Teenagers) inom ämnet utvecklingspsykologi på Åbo Akademi	
<p>Bakgrund: Skoltrivseln är viktig för både individers utveckling och välbefinnande enligt Holzer m.fl. (2021). Vidare lyfter Virtanen m.fl. (2016) fram att det finns en stark koppling mellan skoltrivsel och engagemang. Dock har endast få studier undersökt studerandes subjektiva uppfattning om föräldrastöd (FSL), upplevd självförmåga (S-GSE) och skoltrivsel samt hur dessa variabler samverkar. Syftet med denna studie är därför att undersöka möjliga effekter av FSL och S-GSE på skoltrivsel.</p> <p>Metod: Samplet i denna studie bestod av 358 högstadie- och gymnasiestuderande från Österbotten och Nyland. Datasamlingen pågick under hösten 2022 i två-veckors tid och som mätmetod användes ESM (Experience Sampling Method). Studien inkluderade såväl tvärsnittsdata som intensiv longitudinal data från REBOOT-projektet.</p> <p>Resultat: Av de studerande som deltog i studien rapporterade 57 % att de trivdes bra i skolan. De flesta ansåg även att de upplevde en relativt hög nivå av FSL och en medelmåttlig nivå av S-GSE. Både FSL och S-GSE hade signifikanta effekter på såväl skoltrivsel på tvärsnittsnivå som medelnivån på skoltrivsel i ESM-data och kunde bekräftas som relevanta prediktorer på skoltrivsel. FSL och S-GSE kunde förklara 10,8 % av variansen på skoltrivsel på tvärsnittsnivå, medan andelen variablerna kunde förklara från ESM-data var 18,2 %. ESM-data visade att skoltrivseln varierar mellan mättidpunkterna och att det fanns individuella skillnader som gjorde att känslan av skoltrivseln dröjde sig kvar. Den kvardröjande effekten av skoltrivsel skilde sig dock inte mellan elever baserat på FSL eller S-GSE.</p> <p>Konklusion: FSL och S-GSE inverkar båda på upplevelsen av skoltrivsel, såväl på tvärsnittsnivå som i ESM-data, men all variation av skoltrivsel kan inte förklaras med modellen i denna studie.</p>	
Sökord / indexord Föräldrastöd, skoltrivsel, upplevd självförmåga, ungdomar, studerande, dagboksmetod, parental support, school enjoyment, self-efficacy, adolescents, student, experience sampling, intensive longitudinal data, ESM	

Innehållsförteckning

Abstrakt.....	2
1 Inledning	5
1.1 Centrala begrepp	6
1.1.1 Skoltrivsel.....	6
1.1.2 Föräldrastöd	7
1.1.3 Upplevd självförmåga (self-efficacy).....	8
1.1.4 ESM och närliggande begrepp	8
1.2 Referensram	9
1.2.1 Relationell utvecklingssystemsteori	10
1.2.2 Appletons modell.....	12
1.2.3 Elevvårdsarbete	14
1.2.4 Teoretisk bakgrund till ESM-studier	14
1.3 Tidigare forskning	16
1.3.1 Föräldrastöd - skoltrivsel	18
1.3.2 Upplevd självförmåga - skoltrivsel.....	20
1.3.3 Föräldrastöd - upplevd självförmåga - skoltrivsel.....	21
1.3.4 Sammanfattning	22
1.4 Syfte och forskningsfrågor	22
2 Metod	25
2.1 Inledning.....	25
2.2 Datainsamling och sampel	25
2.3 Mätinstrument	26
2.3.1 Skoltrivsel.....	27
2.3.2 Family Support for Learning (FSL).....	27
2.3.3 General Self-Efficacy Scale (S-GSE).....	27
2.3.4 Faktoranalys.....	28
2.4 Statiska analyser	29
2.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	30
2.5.1 Validitet	30
2.5.2 Reliabilitet	32
2.5.3 Generaliserbarhet.....	33
2.6 Etiska överväganden	33

3 Resultat	35
3.1 Deskriptiv statistik och förberedande analyser	35
3.2 Regressionsanalys på tvärsnittsnivå	37
3.3 Mixed model-analysen på ESM-data	39
3.4 Resultatsammanfattning	41
4 Diskussion.....	44
4.1 Resultatdiskussion.....	44
4.2 Metoddiskussion.....	49
4.3 Förslag på fortsatt forskning och råd till fältet.....	50
4.4 Konklusion	51
Källförteckning	53

Tabeller

Tabell 1. Faktoranalys på föräldrastöd och upplevd självförmåga	28
Tabell 2. Deskriptiv statistik för skalorna skoltrivsel, FSL och S-GSE	35
Tabell 3. Korrelationer mellan variablerna från studiens forskningsfrågor	37
Tabell 4. Hierarkisk regressionsanalys med skoltrivsel (tvärsnitt) som beroende variabel....	38
Tabell 5. Mixed model analys på skoltrivsel från ESM-data	40

Figurer

Figur 1. Nobles m.fl.:s (2008) syn på skoltrivsel	7
Figur 2. Visualisering av Lerner m.fl.:s (2015) syn på relationell utvecklingsteori	11
Figur 3. Subtyper av engagemang, influenser och resultat	13
Figur 4. Modell för analysnivåerna (mellan individer) baserat på tvärsnittsdata	24
Figur 5. Modell för analysnivåerna baserat på ESM-data	24
Figur 6. Visualisering av ESM-data; skoltrivselvariationen över mätpunkterna	36
Figur 7. Resultatöverblick från analyserna i tvärsnittsdata (mellan individer)	42
Figur 8. Resultatöverblick från analyserna i ESM-data	43

1 Inledning

I både nationella och internationella studier framkommer det att finländska studerande presterar bra i skolan, men trots detta rapporterar de låga nivåer av skoltrivsel (Haapasalo m.fl., 2010; OECD, 2019; THL, 2021). Förutom att skolan har en betydande roll för de ungas utveckling och skoltrivsel (Hamre & Cappella, 2015; Kern m.fl., 2016; Seligman m.fl., 2009), influerar även föräldrastödet de studerandes skoltrivsel (Bempechat & Shernoff, 2012). Vidare har forskning även påvisat att den upplevda självförmågan har inflytande på nivån av trivsel i skolan hos unga (Abdel-Khalek & Lester, 2017; Martin & Marsh, 2006). Därtill framhåller Yap och Baharudin (2016) att det finns positiva samband mellan alla tre variabler; föräldrastöd, upplevd självförmåga och skoltrivsel. Dock har inte begreppet skoltrivsel haft en så framträdande roll inom forskningen (Morinaj & Hascher, 2019; Smith m.fl., 2016), trots att låga nivåer av skoltrivsel konstaterats ha samband med såväl skoltrötthet (Salmela-Aro & Upadaya, 2014) som lågt skolengagemang (Noble m.fl., 2008). Vidare lyfter Thomas m.fl. (2020) fram en forskningslucka gällande undersökningar där den studerandes subjektiva upplevelse av föräldrastödet mäts och kopplas samman med den studerandes skoltrivsel.

I denna studie är därmed avsikten att fokusera på föräldrastödets samt den upplevda självförmågans betydelse för studerandes skoltrivsel, med hänsyn till kön, ålder och utbildningsnivå. Metoden som använts till datainsamlingen för studien är Experience sampling method (ESM), vilken är en mätmetod som kraftigt ökat i användning de senaste tio åren tack vare teknologins utveckling (Myin-Germeys & Kuppens, 2022). ESM-studier ger forskare möjlighet att undersöka eventuella korrelationer mellan olika variabler, genom användningen av en så kallad dagboksmetod. Inom metoden används självutvärdering där individen reflekterar över egna tankar, känslor och upplevelser vid flera mättidpunkter under dagen, vilket gör det möjligt att kartlägga omgivningens inverkan på individens sinnesstämningar (Habets m.fl., 2022). Det finns ytterst få nationella och internationella forskningar med ESM eller annan forskningsmetod som undersökt sambandet mellan föräldrastöd, upplevd självförmåga och skoltrivsel. Den enda studien som hittades, vilken kopplade samman samtliga tre variabler, är utförd av Yap och Baharudin (2016). Denna studie fokuserar därmed på att berika forskningsfältet genom att undersöka dessa variabler med ESM. Data grundar sig på REBOOT-projektets (Re-assessment of Bullying and Ostracism among Ostrobothnian Teenagers) datainsamling, vilken utfördes under hösten 2022. Samplet för studien inkluderar elever från årskurs 9 samt första och andra årets gymnasiestuderande från flera orter i Svenskfinland.

Inledningsvis presenterar denna studie definitioner av relevanta begrepp, teoretiska perspektiv för tematiken, tidigare forskning samt syfte och forskningsfrågor för studien. Sedan följer metodkapitlet, där det redovisas för hur datainsamlingen blivit utförd, hur samplet ser ut, hurdana mätinstrument som använts och vilka statistiska analyser som utförts. Därtill bifogas en beskrivning av begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt vilka etiska överväganden som gjorts. I resultatkapitlet framställs sedan svaren från den deskriptiva statistiken och förberedande analyserna, tillika med resultaten från analyserna av tvärsnitts- och ESM-data. Resultatkapitlet avslutas med en kort sammanfattning av data. Som sista punkt följer diskussionsdelen, där det reflekteras kring resultatet och forskningsmetoden samt ges förslag till fortsatt forskning och råd till fältet. Diskussionskapitlet avslutas sedan med en konklusion, vilken sammanfattar det viktigaste i studien.

1.1 Centrala begrepp

I detta kapitel kommer de centrala begreppen skoltrivsel, föräldrastöd, upplevd självförmåga samt ESM och närliggande begrepp att definieras för att läsaren skall få en tydligare bild av terminologin som används i studien.

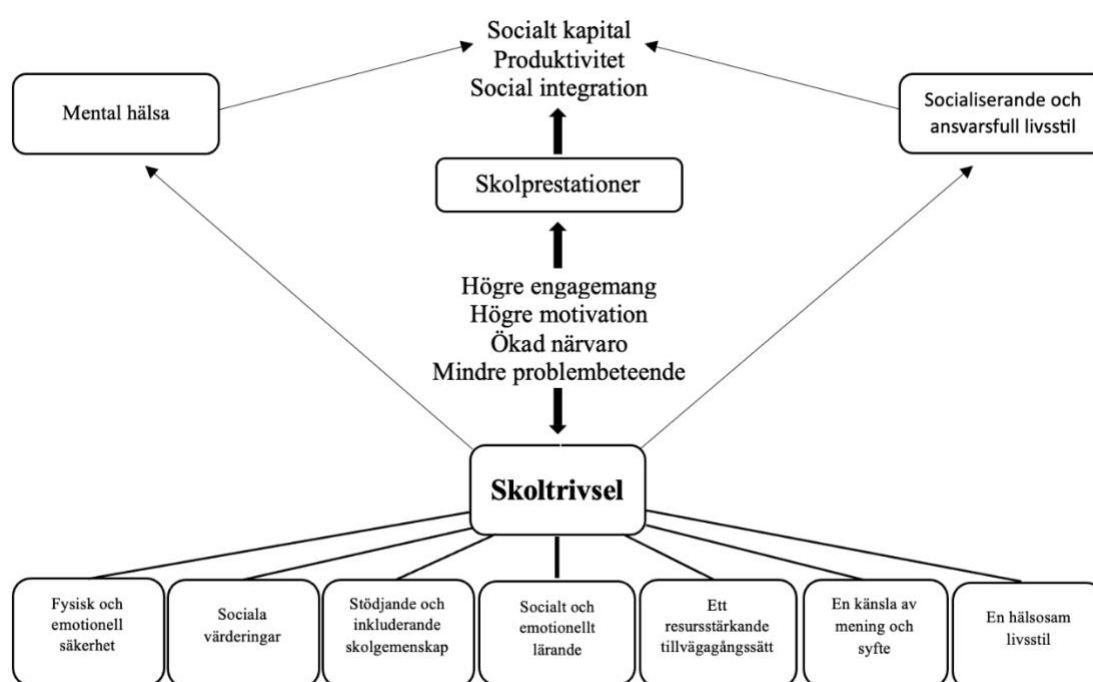
1.1.1 Skoltrivsel

Skoltrivsel är ett växande forskningsområde, men trots detta framhåller Holzer m.fl. (2021) att begreppet är svårdefinierat och mångfacetterat. Fraillon (2004) lyfter vidare fram att även om skoltrivsel fått en betydande status inom forskningen, så är det få som definierat begreppet och dess byggstenar. Seligman (2011) har dock definierat skoltrivsel genom en multidimensionell konstruktion som kallas PERMA. PERMA är en förkortning av Positiva känslor, Engagemang, Relationer, Meningsfullhet och prestationer (eng. Accomplishment). Andra forskare som definierat skoltrivsel är Noble m.fl. (2008) och detta har gjorts med hjälp av en systematisk litteraturstudie baserad på forskning från 1930 fram till 2008. Författarna lyfter fram att största delen av tidigare forskning utgår från en mera allmän syn på välmående bestående av både positiva och negativa känslor för att förklara skoltrivsel. Innan året 2008 fanns endast tre andra studier som definierat skoltrivsel som ett separat begrepp. Från dessa studiers definitioner kunde fyra olika komponenter identifieras; emotionella (positiva känslor), hanterbara (resiliens), kognitiva (livstillfredsställelse) och prestationsinriktade (att prestera enligt och uppnå sin fulla potential). Noble m.fl. fann vidare att skoltrivsel påverkas av faktorer såsom familjen, grannskapet, sociala relationer, skolan och deras eget intresse för skolan. Skoltrivsel

definierades därmed av Noble m.fl. som ett stabilt tillstånd som innefattar övervägande positiva känslor och attityder, positiva relationer i skolan, självförverkligande, motståndskraft och stark upplevelse av tillfredsställelse i lärandet. Nivån av skoltrivsel influeras därtill av den studerandes akademiska, sociala och emotionella förmågor samt beteende i skolan. Skoltrivsel konstateras även vara starkt kopplat till lärande och influerat av samarbetet mellan skola-familj-samhälle (se *Figur 1*).

Figur 1

Nobles m.fl.:s (2008) syn på skoltrivsel



Översatt till svenska, ursprunglig utgivare: Noble m.fl. (2008)

Trots att definitionen av skoltrivsel varierar bland forskare, är dessa ändå överens om att skoltrivseln har ett starkt inflytande på individens utveckling och välbefinnande (Holzer m.fl., 2021). Kern m.fl. (2016) lyfter därtill fram skolan som en viktig arena för ungas utveckling samt att skolmiljön och skolans förutsättningar har en stark inverkan på studerandes skoltrivsel. Välmåendefaktorer i skolkontexten benämns därmed i denna studie helhetsmässigt som skoltrivsel.

1.1.2 Föräldrastöd

Föräldrastöd innefattar många olika faktorer och tidigare forskning har därför definierat begreppet på olika sätt samt använt sig av olika förklarande komponenter. Bland annat

beskriver Apple och Sequiera (2020) föräldrastödet som närhet, medan Otto m.fl. (2021) fokuserar på klimatet i familjen och dess påverkan på studerandes sociala beteende. Janssen m.fl. (2021) ser på föräldrastöd i ljuset av hurdana karaktärsdrag föräldrarna har och därmed hur stödet uppfattas av den studerande. Wang m.fl. (2021) framhåller att föräldrastödet kan studeras utgående från olika komponenter i familjestrukturen, såsom socioekonomisk status, boendeförhållanden, familjekonstellationen, vårdnadshavarnas utbildningsnivå och den sociala tillhörigheten i samhället. Andra forskare, bland annat Cripps och Zyromski (2009), Kocayörük, m.fl. (2014) samt Li m.fl. (2019) är eniga om att olika föräldrastilar samt nivån av föräldrastödet har en betydande inverkan på hur föräldrastödet tar sig i uttryck och uppfattas av den unga. Cripps och Zyromski (2009) belyser att föräldrastödet kan anta olika karaktärer och Li m.fl. (2019) framhåller vidare att dessa olika karaktärer eller föräldrastilar influerar den ungas studiemotivation och skoltrivsel på olika sätt, där vissa former är mer gynnsamma än andra. I denna studie ses föräldrastödet som studerandens subjektiva uppfattning om föräldrarnas stöd kopplat till skolan, vilka baserar sig på frågeställningarna i mätinstrumentet FSL (*Family support for learning*; se kap 2.3.2 och 2.3.4).

1.1.3 Upplevd självförmåga (self-efficacy)

Begreppet upplevd självförmåga (eng. perceived self-efficacy) handlar om individens egen upplevelse av och tilltro till hur väl hen kan komma att lyckas med en viss uppgift (Egidius, 2022). Enligt Egidius kan den upplevda självförmågan även variera kraftigt beroende på sammanhang. Carey och Forsyth (2009) förklarar att upplevd självförmåga påverkar individens upplevda motivation och förmågan att behärska sitt beteende. Den upplevda självförmågan har även en inverkan på hur man uppfattar den omgivande miljön och den influeras starkt av individens kognitiva självutvärdering. Detta innefattar aspekter såsom mål i livet, drivkraft att nå vissa mål, beteenden samt individuella upplevelser. Bremberg m.fl. (2006) konstaterar i sin studie baserad på tidigare forskning, att graden av upplevd självförmåga har inverkan på hur väl den studerande kan hantera krav och misslyckanden samt att låg upplevd självförmåga kan kopplas samman med högre känsla av stress.

1.1.4 ESM och närliggande begrepp

Habets m.fl. (2022) presenterar Experience sampling method (ESM) som en intensiv longitudinell mätmetod, vilken används för att exempelvis bedöma individers subjektiva upplevelse av sitt mentala tillstånd och identifiera möjliga påverkningsfaktorer genom självutvärdering. Mätmetoden sker oftast elektroniskt, med hjälp av en mobilapplikation, där

flera färdigt strukturerade frågor för varje mättidpunkt dyker upp. Vidare fungerar ESM-studier enligt Myin-Germeys och Kuppens (2022) som en dagbok, där forskaren kan fånga upp respondenternas beteenden, viljor, tankar, känslor, humör och upplevelser ett flertal gånger per dag. Genom att mätningarna sker flera gånger per dag under en längre tid, kan man också förutspå hur den specifika variabel kommer reagera framöver. Samtidigt säkerställs också att respondenterna svarar rätt på frågor som handlar om nutid, då de inte behöver försöka komma ihåg något som hänt tidigare. Enligt Habets m.fl. (2022) är de variabler som ofta ingår i ESM-studier tid, plats, aktivitet och socialt sammanhang, vilket gör det möjligt att kartlägga omgivningens inverkan på individens sinnesstämningar. Stressorer i vardagen kan även mätas med hjälp av en ESM-studie och därför är det ett värdefullt mätinstrument att använda sig av för att utforska eventuella korrelationer mellan olika variabler. Enligt Myin-Germeys och Kuppens (2022) skiljer sig ESM från andra slag av forskningsmetoder då det inte behövs någon form av manipulation för att kunna mäta inverkan, utan det är i stället vardagliga händelser och fenomen i respondentens liv som står för effekter på variablerna man mäter.

ESM utformades under 1970-talet och under 1990-talet började även nya metoder för intensiv longitudinell data utformas. Detta ledde till att några nya närliggande metoder till ESM grundades; EMA, DD och AA (Myin-Germeys & Kuppens, 2022). Söderberg (u.å.) beskriver att dessa fyra datainsamlingsmetoder alla ligger under paraplybegreppet intensiv longitudinell datainsamlingsmetod. De gemensamma nämnarna för dessa är att de undersöker upplevelser i vardagen a) i respondentens naturliga kontext, b) i nutid eller så nära nutid som möjligt och c) i återkommande intervaller. Därtill samlas data in flera dagar i sträck för samtliga metoder. Då det kommer till skillnader används EMA, även kallad Ecological Momentary Assessment, i ganska stor utsträckning på samma sätt som ESM. Metoden påträffas dock oftare i kliniska studier, där man exempelvis undersöker effekten av olika interventioner. DD står däremot för Daily Diary och är utformad så att respondenterna har möjlighet att svara på frågorna under hela dagen eller på kvällen. Ambulatory Assessment, eller AA, används dock vid mätningar som har att göra med olika kroppsliga tillstånd, exempelvis puls eller aktivitet. ESM är den mätmetod som passar bäst och har använts för denna studie.

1.2 Referensram

För att undersöka mänskligt beteende behöver ett visst utvecklingsperspektiv eller tillvägagångssätt antas som stödjer sig på både slutsatser och metoder, vilka baserar sig på utvecklingsteorier (Ettedal m.fl., 2017). Detta kapitel syftar till att knyta an relevanta teorier

till studiens tema för att på bästa sätt kunna anpassa både teori och tema till empirin. I detta kapitel presenteras först relationell utvecklingssystemsteori som ett metateoretiskt ramverk för denna studie, sedan åskådliggörs temat ur ett mera ämnesspecifikt perspektiv med hjälp av Appletons modell. Därtill framhålls elevvårdsarbete som en väsentlig del av skoltrivsel och till sist stöds metodvalet med hjälp av en presentation av de teoretiska motiven bakom ESM-studier.

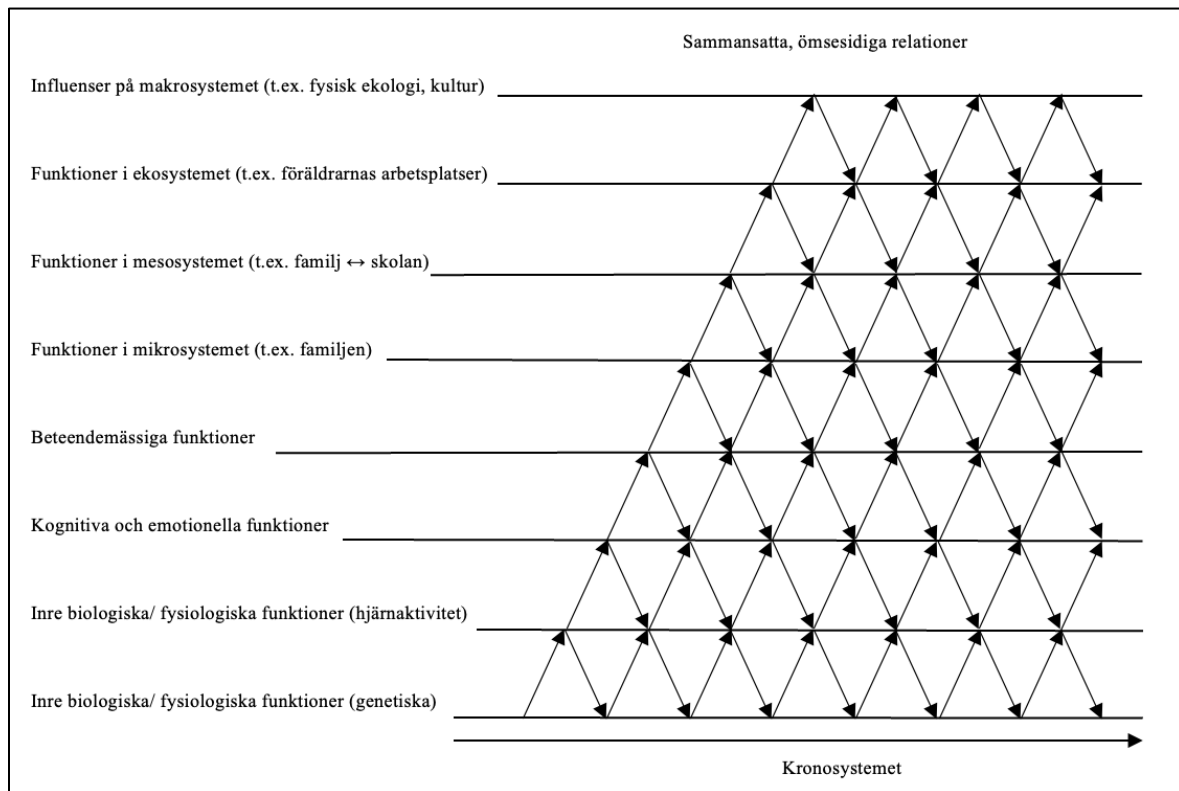
1.2.1 Relationell utvecklingssystemsteori

Relationell utvecklingssystemsteori (eng. Relational developmental systems, RDS) är ett ledande metateoretiskt ramverk inom utvecklingsvetenskaperna (Ettekal m.fl., 2017) som utgår från synsättet att utveckling skapas i interaktionen mellan individ och kontext (Lerner m.fl., 2014). Denna relation kan i sin tur betraktas för att förstå den komplexa interindividuella (mellan individer) och intraindividuell (inom individer) samverkan och vilken betydelse detta har för det dynamiska relationssambandet över tid. Breda-, mellan klass- eller ämnesspecifika teorier fokuserar oftast endast på en begränsad del av denna helhet och därför finns det utrymme för en mera helhetlig bild av utvecklingsförlopp samt influenser på den, vilket är syftet med RDS-teorier (Lerner, 2018). RDS är vidare en del av det processrelationella paradigmet där synsättet ligger på att förklara beteendesamverkan, beteendepåverkan och ur vilka perspektiv man kan studera individens utveckling genom hela livet. Både individ- och miljöfaktorer åskådliggörs således i RDS som komplexa relationssammanhang (individ-kontext). Individen ses även som en aktiv och adaptiv aktör som är självskapande, självreglerande, självorganiserande och komplex (Lerner, 2018; Overton, 2013).

I denna studie kommer Lerner m.fl.:s (2015) RDS-modell att användas som metateoretiskt ramverk. RDS-modellen presenterar influenser på en individs utveckling och är inspirerad av teorier och modeller av Gottlieb (1992, 1997, 1998), Bronfenbrenner (1979, 2005) och Lerner (2018). Nedan illustrerar *Figur 2* de sammanfogade teorierna som bildar Lerner m.fl.:s RDS-modell.

Figur 2

Visualisering av Lerner m.fl.:s (2015) syn på relationell utvecklingsteori



Översatt till svenska, ursprunglig utgivare: Lerner m.fl. (2015)

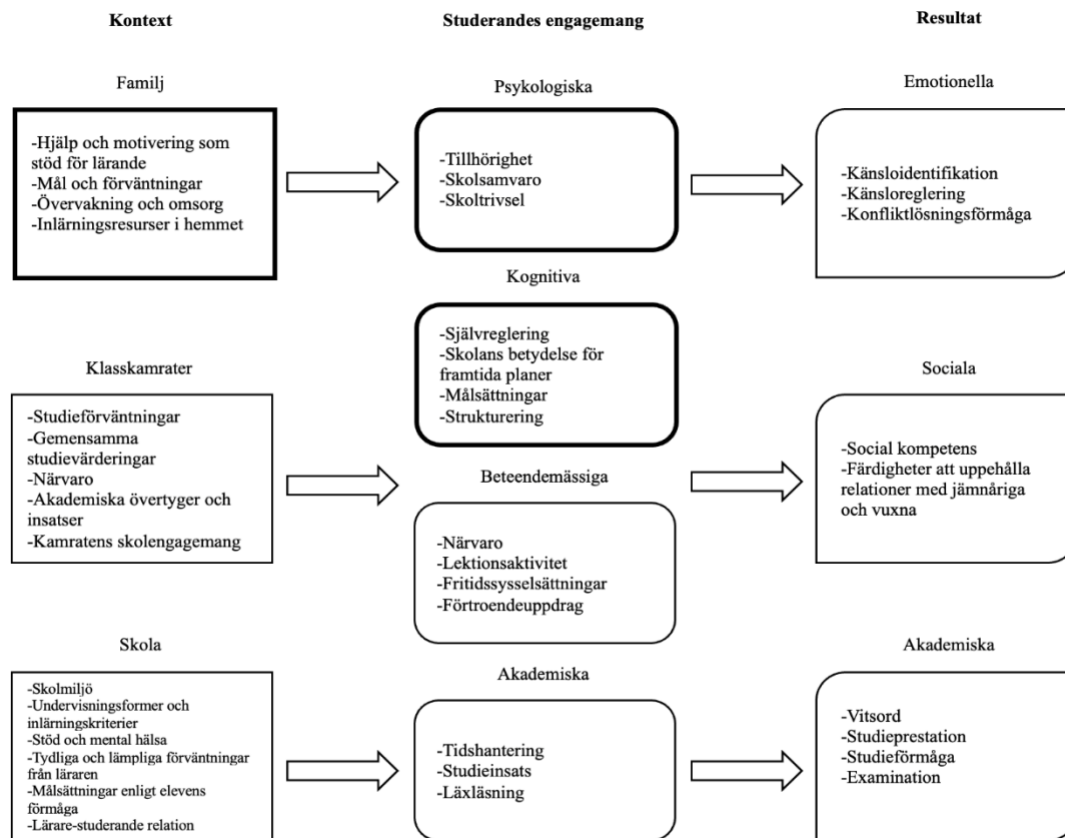
I Lerner m.fl.:s (2015) RDS-modell framkommer tydligt Bronfenbrenners socio-ekologiska systemteori (1979) i toppen och botten av RDS-modellen, med den terminologi han använder i sin modell. Mikrosystemet inbegriper relationer mellan familjen, skolan, kamrater och individen medan mesosystemet utgör relationerna mellan komponenterna i mikrosystemet. Vidare handlar exosystemet om influenser från exempelvis föräldrarnas arbetsplatser medan makrosystemet omfattar exempelvis den om givande kulturen, lagar och traditioner. Kronosystemet illustrerar slutligen utvecklingen över tid. Vidare representeras Gottliebs (1998) ramverk för sannolikhetsbaserad epigenetik, genom att påvisa ömsesidig inverkan och samverkan mellan genetiska, neurologiska, beteendemässiga och kontextuella faktorer som influenser på individens utveckling. Påverkningarna mellan dessa faktorer inkluderas i modellen ovan genom pilarna. Därtill inkluderas Lerner (2018) teori om kontextualism i utvecklings-sammanhang, där utvecklingen hos en individ är kopplad till de många kontexter individen lever i. Vidare påvisar modellen att det inte är bara kontexten som formar individen, utan att individen även influerar kontexten.

Individens beteende ses således som komplext och föränderligt, vilket utgående från RDS åskådliggörs genom att betrakta de olika formerna av systemsamverkan, där en variabel på en nivå kan inverka på faktorer inom en annan nivå och därmed beteendet och utvecklingen (Lerner, 2018). Skoltrivseln påverkas exempelvis av både interindividuella och intraindividuell faktorer där både de egna känslorna och perceptionerna, men även skolmiljön och relationerna påverkar upplevelsen av skoltrivseln (Noble m.fl., 2008). Lerner (2018) förklarar vidare att systemen tillsammans driver en växande interaktion mellan olika nivåer som skapar mönster och påverkar utvecklingen.

Genom att anta ett RDS perspektiv så möjliggör det för att forskaren kan betrakta hur förändring i utvecklingen samverkar med individens inre ekologiska system, relationer, plats och tid. Det innebär att en förändring kan bero på slumpen eller orsakas av systematiska påverkningsfaktorer, vilket måste beaktas vid empiriska studier då sammanhanget individ-kontext är komplext (Lerner, 2018). RDS är därmed ett användbart ramverk för att finna förståelse för hur individ-kontext relationer samverkar (Lerner m.fl., 2013). I denna studie handlar tematiken om hur studerandes subjektiva upplevelse av föräldrastöd och sin egen självförmåga kan förklara skoltrivseln.

1.2.2 Appletons modell

Appleton m.fl. (2006) är grundarna bakom mätinstrumentet Student Engagement Inventory (SEI) som fokuserar på att genom självskattning komma åt olika former av skolengagemang. Mätinstrumentet är utformat för att hitta ett sätt att mäta olika inneboende faktorer hos individen samt yttre faktorer i den omgivande miljön, vilka influerar skolengagemanget. Appleton m.fl. har därmed utformat en multidimensionell konstruktion bestående av fyra subtyper av engagemang; akademiskt, beteendemässigt, kognitivt och psykologiskt för att tydliggöra påverkningsfaktorerna. Dessutom har samtliga subtyper flera olika variabler som influerar utfallet, exempelvis framhåller forskarna föräldrastödet som en viktig kontextuell påverkningsfaktor, tillika med lärar- och studeranderelationer. Modellen beaktar således både kontextuella, relationella och individspecifika påverkningsfaktorer, vilket även kan ses i de systeminteraktioner Lerner m.fl. (2018) förklara att RDS innefattar. Nedan illustreras Appleton m.fl.:s (2006) syn på engagemang i *Figur 3*.

Figur 3*Subtyper av engagemang, influenser och resultat*

Översatt till svenska, ursprunglig utgivare: Appleton m.fl. (2006)

Som tidigare framhållits, tar Appleton m.fl.:s (2006) modell både i beaktande influenser från individens yttre och inre miljö. Denna studie fokuserar på att undersöka familjedimensionen av SEI som en yttre influens samt upplevd självförmåga (kognitivt engagemang) som inre influens, för att både från yttre och inre miljö förstå skoltrivsel (psykologiskt engagemang). Den upplevda självförmågan ses inte i Appleton m.fl.:s modell som en komponent i den kognitiva delen av engagemang. Dock har Carey och Forsyth (2009) tidigare framhållit att den upplevda självförmågan påverkar individens kognitiva självutvärdering, närmare bestämt vilka mål individen har i livet och drivkraften bakom dessa, vilket talar för att se på självförmåga som en inre miljöfaktor i förhållande till skoltrivsel. Vidare kan skoltrivsel implementeras i Appletons teori genom att den psykologiska delen i deras modell innehåller de komponenter som forskningen tidigare påvisat vara beståndsdelar i begreppet skoltrivsel, nämligen välmående i skolan, känsla av samvaro och delaktighet i skolan (Noble m.fl., 2008).

1.2.3 Elevvårdsarbete

Enlig Lagen om elev- och studerandevård (1287/2013) är elevvårdens syfte att bidra till trivsel, hälsa, trygghet, kunskapsinhämtning och engagemang samt att förebygga att problem uppstår i skolan. De som behöver extra stöd och elevvårdstjänster är också berättigade att få tillgång till det, även om elevhälsan i första hand arbetar med förebyggande insatser. De professioner som innefattas av elevhälsan på skolan är skolkuratorer, -psykologer och -hälsovårdare. Hos kuratorn eller psykologen kan eleven få hjälp med trivsel, inläring samt den psykiska såväl som den sociala kapaciteten, vilket ofta sker i samarbete med elevens familj. Hos hälsovårdaren kan eleven däremot få hjälp med mera fysiskt relaterade problem. Uppgiften i att värna om skolan som en trygg miljö, vilken frambringar trivsel, hör till alla professioner. Hälsovårdaren har också ansvar över att stöda vårdnadshavarna i deras fostrarroll och i deras eget välmående. Elevvårdstjänsterna är gratis för elever under 18 år och det är utbildningsanordnaren som ska se till att tjänsterna utförs enligt lag. Utbildningsanordnaren svarar också för att göra upp en elevhälsoplan. Det är dock social- och hälsovården i välfärdsområdet som har hand om anställningarna för personal inom elevvårdsarbetet.

Hietanen-Peltola m.fl. (2018) har på beställning av THL utfört en rapport som framhåller att även föräldrarna utgör en viktig del av elevhälsoarbetet. Föräldrarna är delaktiga i elevhälsan genom deltagande i föräldraföreningar, elevhälsogrupper och föräldrateam i klasser som del av skolans sociala skydds nät. Föräldrarna är således med och utför, planerar och utvecklar elevhälsan för att öka trivseln i skolan.

1.2.4 Teoretisk bakgrund till ESM-studier

Experience Sampling Methodology (ESM) har varit en del av forskningsfältet i över 40 år och grundades av Mihyli Csikszentmihalyi och Reed Larson i slutet av 1970-talet (Csikszentmihalyi & Larson, 1984, refererad i Myin-Germeys & Kuppens, 2022). ESM föddes ur teorier om ekologisk psykologi, vilka under 1970-talet allt mera tog avstånd från att studera beteende i en isolerad miljö som då var den rådande trenden inom forskningen. Den ekologiska psykologin betonade däremot att kärnan i att förstå individens beteende måste studeras i samråd med den omgivande kontexten, eftersom upplevelser och beteende är situationsbundna. ESM blev således ett sätt att studera individens riktiga här-och-nu upplevelser i relation till den normala miljön. Resultatet av denna mätmetod kommer därmed åt hur individens upplevelser och kognitiva tankebanor bildas samt hur dessa interagerar med kontextuella faktorer (Myin-Germeys & Kuppens, 2022).

ESM-studier fokuserar därmed på ett större perspektiv än bara observerbar data och eftersom metoden använder självrapportering kommer man även åt de inre kognitiva funktionerna; tankar, känslor och upplevelser. Därmed är ESM även starkt sammanknutet med kognitionspsykologin och den kontextuella vetenskapen. Kognitionspsykologin förespråkar starkt sambandet organism-miljö och menar att denna växelverkan är grundläggande för att förstå individens uppfattningar, känslor, tankar och beteende. Ur detta har även teorin om 4E:n grundats; Embodied, Embedded, Enactive, Extended (fritt översatt; fysiologiska, inneboende, aktiva och utökade). Enligt denna teori kan dynamiskt interaktiva processer åskådliggöras genom att studera sambandet mellan kroppsliga reaktioner och miljön. Även fast ESM-studier inte specifikt beaktar individens kroppsliga reaktioner i förhållande till miljön så möjliggör metoden för att studera individens mentala status, vilket är en del av 4E:n teorin. ESM går även att placera inom den kontextuella vetenskapsramen eftersom ESM möjliggör för användningen av multipla mättidpunkter för samma individ, vilket gör att man kommer åt olika sammanhang och kontextuella skillnader både i nutid och över tid (Myin-Germeys & Kuppens, 2022).

En stor styrka med ESM-studier är enligt Myin-Germeys och Kuppens (2022) att det minskar risken för minnes-bias då fokuset ligger på här-och-nu upplevelser och inte samlar enkätdata från exempelvis de två senaste veckorna. ESM-studier breddar även den traditionella forskningen genom att undersöka både individuella (within-person) såväl som skillnader mellan individer (between-person). Genom att undersöka individens egna inneboende upplevelser med ESM får forskaren en bild av hur tid och miljö kan inverka på resultatet, vilket möjliggör jämförelser av individuella skillnader på upplevelser i en viss miljö. Myin-Germeys och Kuppens framhåller vidare att den traditionella forskningen främst syftar till att undersöka skillnader mellan individer, men att den individuella variabeln är minst lika viktig och grundar sig på andra mekanismer och därmed kan ge ett annorlunda resultat.

Ett nytt tillslag inom forskningen som även knyter an till ESM-studier är Quantified Self-rörelsens metodologi. Tanken med Quantified Self grundar sig i att individen ska få förståelse för de egna upplevelserna och känslorna kopplat till händelser i omgivningen genom självuppföljning. Rörelsen framhåller att det finns många saker som kan iakttas med självuppföljning såsom puls, sömn, humör. ESM-studier delar delvis detta synsätt med självuppföljning, men fokuserar mera på individens subjektiva upplevelser och inte kroppsliga reaktioner. ESM handlar därmed mera om självrapportering framom självuppföljning. Dock konstaterar författarna att självuppföljning kunde vara ett värdefullt utvecklingsområde för ESM-studier (Myin-Germeys & Kuppens, 2022).

1.3 Tidigare forskning

I detta kapitel beskrivs först forskningens syn på skoltrivsel för att sedan koppla samman skoltrivsel med föräldrastödet i *kapitel 1.3.1*. Skoltrivsel sammanlänkas därefter med upplevd självförmåga (*kapitel 1.3.2*) och sedan framhålls tidigare forskning som beaktat sambandet mellan skoltrivsel-föräldrastöd-upplevd självförmåga (*kapitel 1.3.3*). Slutligen sammanfattas forskningsluckorna och motstridiga resultat i *kapitel 1.3.4*.

Tidigare forskning är överens om att ungas välmående är en viktig faktor för deras positiva utveckling, vilket även resulterat i att forskningsfältet visat ökat intresse för ungas välmående i olika kontexter (Holzer m.fl., 2021). Skolan har konstaterats vara en av de största arenorna som har betydelse för ungas utveckling och speciellt en positiv upplevelse av skolmiljön har visats påverka skoltrivseln (Hamre & Cappella, 2015; Kern m.fl., 2016; Seligman m.fl., 2009). Studier med skoltrivsel som huvudintresse har dock inte varit så framträdande inom forskningen (Holzer m.fl., 2021; Morinaj & Hascher, 2019; Smith m.fl., 2016), utan ofta hamnat i skymundan av studier som försökt förklara andra fenomen i skolan. Exempelvis har studiemotivation och engagemang undersökts i stor utsträckning, där skoltrivsel inkluderats endast är en bifaktor (se t.ex. Karvonen m.fl., 2018; OECD, 2017; Salmela-Aro, 2020; Tuominen-Soini m.fl., 2012). Holzer m.fl. (2021) menar att detta beror på att begreppet skoltrivsel inom forskningsvärlden är heterogent och har undersökts utgående från olika vinklar med många olika metoder. Resultaten blir därför också mindre jämförbara. Bücker m.fl. (2018) framhåller att de flesta forskare använder sig av en global definition på välmående för att undersöka skoltrivsel, det vill säga att man undersöker den generella kognitiva uppfattningen av studerandes livstillfredsställelse. Smith m.fl. (2016) betonar även vikten av att undersöka individens subjektiva upplevelse av skoltrivsel för att finna förståelse för olika påverkningsfaktorer.

Resultat från flertalet kvantitativa studier har belyst sociala relationer som viktiga för upplevelsen av skoltrivsel och positiva känslor (se t.ex. Anderson & Graham, 2015; Arslan, 2018; Jose m.fl., 2012; Kern m.fl., 2016). Engels m.fl. (2004) poängterar även positiva samband mellan skoltrivsel och skolengagemang, nämligen att de studerande som upplever hög skoltrivsel även är engagerade att lära sig, vilket även påvisats av Kern m.fl. (2016), Noble m.fl. (2008), Schueller och Seligmans (2010) och Virtanen m.fl. (2016). Upplevelsen av att kunna påverka sin skolgång poängteras därtill av Bernard (2005) som en viktig faktor för skoltrivsel.

Endast ett fåtal ESM-studier har undersökt skoltrivsel (se t.ex. Csikszentmihalyi & Hunter, 2014; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996). Moneta och Csikszentmihalyi (1996) undersökte i en ESM-studie vilken effekt upplevelsen av utmaningar och färdigheter kopplat till aktiviteter kan ha på vardagliga upplevelser, samt på kvaliteten av dessa. Studien inkluderade ett sampel på 208 begåvade studeranden i åldern 14–17 år och utfördes i olika kontexter inkluderande i skolan, i hemmet, med vänner och i situationer där man var ensam. I dessa miljöer mättes variationerna inom fyra olika vardagsupplevelser; koncentration, motivation, engagemang och trivsel. Resultatet påvisade att vardagsupplevelser i stora drag påverkades av individuella skillnader, såsom den egna förmågan att hantera situationer, men även att den sociala kontexten inverkar på upplevelsorna. Forskarna fann även att när upplevelsen av utmaningar och färdigheter var låga så påverkades vardagsupplevelsorna olika i kontexterna. Speciellt att vara i skolan och att vara ensam visade sig ha den lägsta inverkan, medan tid med familj och vänner påvisade den största positiva inverkan på vardagsupplevelsorna. Den största effekten på variationerna inom de vardagliga upplevelsorna identifierades dock vara när både utmaningarna och färdigheterna var större än i normala fall, vilket gällde för samtliga kontexter. Mätmetoden ESM konstaterades även vara en styrka i Moneta och Csikszentmihalyis (1996) studie. Dels framhåller forskarna användbarheten av metoden i och med att ESM kommer åt tankar, känslor och beteende, dels möjligheterna för såväl interpersonella som intrapersonella jämförelser över plats och tid.

Csikszentmihalyi och Hunter (2014) har vidare i en åtta veckors ESM-studie undersökt vardagliga trivseln/glädjen hos över 800 studeranden i ett sampel från sjätte klass till gymnasiestuderanden i sammanlagt 33 olika skolor. Studien bestod av åtta olika mättidpunkter per dag och fokuserade på att bedöma såväl påverkningsfaktorer i miljön som vilken betydelse beteende och vanor samt demografiska faktorer hade för den intra- respektive interindividuella upplevelsen av trivseln. Resultatet från de dagliga upplevelsorna uppvisade att trivseln varierar över tid, men inga skillnader mellan kön hittades. Upplevelsen av dagliga trivseln varierande även beroende på situationsspecifika faktorer, såsom aktiviteter. Trivsel kopplat till studierna visade sig vara lägre än den generellt skattade trivseln, trots att de studeranden som satte mycket tid på studierna rapporterade högre trivsel. Detta paradoxala resultat framhåller Csikszentmihalyi och Hunter som en av styrkorna med ESM-studier, att man dels kan finna ett negativt samband vid en given tidpunkt, men dels över tid kan påvisa positiva samband. Studien påvisade även att känslor, såsom att vara nöjd med sig själv, att uppleva stolthet och förväntan samt övriga faktorer som fritidsaktiviteter, inspirerande miljö och socialt umgänge är faktorer som höjer trivseln och glädjen, medan ensamhet ansågs vara en hämmande faktor. Variabeln

tid visade även på mönster i studerandes trivsel, där högre värden av trivsel rapporterades på kvällar och helger, medan trivseln sjönk inför en ny skolvecka. Författarna framhåller att denna variation var förväntad i och med att socialt umgänge och aktiviteter kopplades till högre känsla av trivsel, medan studierna kopplats till lägre värde av trivsel.

Csikszentmihalyi och Hunter (2014) lyfter även fram ESM som en väsentlig metod för att undersöka betydelsen av dagliga förändringar i nivån av trivseln kopplat till individens givna miljö. ESM möjliggör även för att undersöka mönster och förändring över tid genom att kolla på alla individens situationsbundna rapporteringar och jämföra dessa med övriga individers. Därtill, genom att mäta trivsel med en vanlig tvärsnittsstudie så kan man endast förklara orsakssamband mellan variabler, men kommer inte åt de intraindividella variationerna vilket uppnås genom en ESM-studie. Vidare menar Csikszentmihalyi och Hunter (2014) att eftersom trivsel är varierande och påverkas av miljöfaktorer, så är en tvärsnittsstudie över lag inte den bästa metoden då mycket lämnar oförklarat. En ESM-studie ger därmed mervärde till analyserna.

1.3.1 Föräldrastöd - skoltrivsel

Många studier har undersökt betydelsen av föräldrastöd och ett flertal har även undersökt sambandet mellan föräldrastöd och ungas välmående. Kopplingen föräldrastöd-skoltrivsel har däremot undersökts i endast en tvärsnittsstudie och i två studier som har en närliggande metod till ESM.

Föräldrar kan stöda sina barn på många olika sätt och flertalet studier har påvisat att föräldrastöd har betydande positiva effekter på ungas välmående och utveckling (se t.ex. Cripps & Zyromski, 2009; Desforges & Abouchar, 2003 Kocayörük m.fl., 2014; Li m.fl., 2019; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Thomas m.fl., 2020). Högt föräldrastöd har bland annat visat sig ha samband med ungas positiva självständighetsutveckling, bättre välmående (Kocayörük m.fl., 2014), upplevelse av trygghet att utforska sin omgivning samt att utveckla förmåga att anpassa sig till sociala sammanhang (Ryan m.fl., 1994). Det skolrelaterade föräldrastödet har vidare påvisats ha betydelse för studerandes inläring, studieresultat (Desforges & Abouchar, 2003), attityd till skolan, studiemotivation (OECD, 2012) och skoltrivsel (Bempechat och Shernoff, 2012). Kocayörük m.fl. (2014) framhåller även att unga som har en stark föräldrarelation uppvisar bättre välmående än unga som upplever föräldrarelationen som bristfällig.

Det har även utförts en hel del ESM-studier om föräldrastödets inflytande på ungas välmående (se t.ex. Apple & Sequiera, 2020; Janssen m.fl., 2021; Otto m.fl., 2021). Janssen

m.fl. (2021) undersökte exempelvis i sin ESM-studie hur växlande stöd från föräldrarna hänger samman med 14 åriga ungdomarnas humörsvängningar. Eftersom ESM användes vid datainsamlingen var det möjligt att urskilja intraindividuell processer. Utöver detta bidrog även ESM-studien till att en större helhetsbild kunde uttydas, då insamlandet av data skedde under tre en-veckorsperioder med tre månaders mellanrum. Resultatet från Janssen m.fl.:s studie fann att ungdomarna i allmänhet upplevde mera negativa känslor då stödet från föräldrarna var mindre, speciellt gällande flickor.

Thomas m.fl. (2020) har vidare utfört en tvärsnittsstudie i 59 olika skolor där de undersökt 6380 sjunde-klassisters och deras föräldrars subjektiva uppfattningar om föräldrastöd samt vilken kopplingen detta har till elevernas skoltrivsel och studieprestationer. Resultatet från studien påvisar stora skillnader mellan elevernas och föräldrarnas uppfattning av föräldrastödet, där eleverna signifikant rapporterade lägre värden av föräldrastöd än föräldrarna. Thomas m.fl. betonar det därmed som viktigt att undersöka elevens subjektiva upplevelse av föräldrastödet, vilket även resultat från studier av Keith (1991) samt Froiland och Davison (2014) stöder. Thomas m.fl. (2020) kontrollerade även för vilken påverkan sociodemografiska faktorer (etnicitet och föräldrarnas yrke) hade på elevernas skoltrivsel och studieprestationer. Forskarna fann att 2 % av variansen i elevernas skoltrivsel kunde förklaras med sociodemografiska faktorer, vilket trots liten betydelse, utgjorde en signifikant påverkan på skoltrivseln. Den sociodemografiska påverkan fann Thomas m.fl. dock att vara mera framträdande för elevers studieprestationer än för skoltrivseln. Resultatet framhöll även att elevernas subjektiva uppfattning om föräldrastödet hade en signifikant positiv påverkan på både elevernas upplevelse av skoltrivsel och studieprestationer. Föräldrastödet kunde dock enbart förklara 3 % av variansen i skoltrivseln, men uppvisade ändå en större betydelse för skoltrivseln än de sociodemografiska faktorerna.

Kopplingen mellan föräldrastöd och skoltrivsel har vidare studerats med närliggande metoder till ESM av exempelvis Bai m.fl. (2017) och Weinstein m.fl. (2006). Bai m.fl. (2017) studerade hur negativa upplevelser i skolan kan påverka föräldrainteraktionen och Weinstein m.fl. (2006) fokuserade på hur föräldrastödet och kamratstödet över tid kan påverka studerandes välbefinnande. Bai m.fl. (2017) utförde studien med dagboksmetoden under 8 veckor och samplet bestod totalt av 47 hushåll, inkluderande både elever i 11 års åldern och deras föräldrar. Resultatet från deras studie påvisade att de dagar som eleverna rapporterat negativa upplevelser i skolan även kunde kopplas till att eleverna upplevde fler konflikter med föräldrarna. Detta resultat syntes dock inte i föräldrarnas rapportering. Forskarna fann även att de elever som ofta rapporterade negativa upplevelser under skoldagen, men över lag upplevde

ett starkt föräldrastöd, även samma dag rapporterade lägre upplevelse av omvårdnad från modern och inte tillbringade lika mycket tid med fadern. Resultatet påvisade därmed att negativa händelser i skolan både kan påverka hur eleverna interagerade med föräldrarna samma dag och inverka på upplevelsen av föräldrastödet. Weinstein m.fl. (2006) har emellertid använt sig av mätmetoden EMA i sin studie och undersökt 268 studerande i åttonde till nionde klass, samt 240 första och andra årets gymnasiestuderande. Resultatet från deras studie påvisade att den subjektiva uppfattningen av föräldrastödet varken påverkades av ålder eller tid, men hade en signifikant inverkan på upplevelsen av såväl positiva som negativa känslor. Upplevelsen av dagliga positiva och negativa känslor hade dock inget samband med kontrollvariablerna utbildningsstadium, kön, etnicitet och tobaksanvändning. Weinstein m.fl. identifierade därtill inga skillnader mellan utbildningsstadium och upplevelsen av föräldrastöd, men fann att föräldrastödet över tid hade större betydelse för de äldre studerande och deras välbefinnande. Forskarna fann därtill könsskillnader i sambandet mellan föräldrastöd och upplevelsen av negativa känslor. Resultatet påvisar att föräldrastöd hos pojkar stabilt över tid kunde kopplas samman till upplevelse av mera positiva känslor.

1.3.2 Upplevd självförmåga - skoltrivsel

Inga systematiska forskningsöversikter som undersökt sambandet mellan upplevd självförmåga och skoltrivsel har gjorts. Två tvärsnittsstudier har undersökt kopplingen upplevd självförmåga och skoltrivsel, medan endast en ESM-studie har använt sig av samma tematik.

Den första tvärsnittsstudien, som är utförd av Abdel-Khalek och Lester (2017), berör upplevd självförmåga, mental hälsa och skoltrivsel hos ett universitetssampel där deltagarna hade muslimsk religiositet. Forskarna fann att män rapporterar högre värden på upplevd självförmåga och mental hälsa. Starka signifikanta positiva samband mellan variablerna religion, upplevd självförmåga, mental hälsa och skoltrivsel hittades också för båda könen. Den starkaste korrelationen som dock påträffades var mellan upplevd självförmåga och mental hälsa hos båda könen. Abdel-Khalek och Lester konkluderar därmed att stöd för upplevd självförmåga förbättrar den mentala hälsan. I den andra tvärsnittsstudien har Martin och Marsh (2006) utformat en skala för akademisk resiliens, där upplevd självförmåga är en delkomponent. Resultatet från deras analyser påvisar att akademisk resiliens har en mera framträdande påverkan på 11–12 åriga elevers skoltrivsel, lektionsaktivitet och generella självkänsla, än vad motivation och engagemang har. Forskarna fann också att skoltrivsel, kontroll, planering och målmedvetenhet minskar ångest medan det ökar elevers akademiska resiliens (upplevd självförmåga).

Vidare har Manwaring m.fl. (2017) använt sig av en intensiv longitudinell metod för att undersöka bland annat den upplevda självförmågans inverkan på emotionellt engagemang, varav skoltrivsel var en delkomponent. Undersökningen pågick under en termin och mättidpunkterna upprepades sammanlagt 16 gånger med en veckas mellanrum. I studien hittades ingen signifikant korrelation mellan den upplevda självförmågan och skoltrivsel (emotionellt engagemang), däremot hittades en signifikant korrelation mellan upplevd självförmåga och kognitivt engagemang.

1.3.3 Föräldrastöd - upplevd självförmåga - skoltrivsel

Endast en tvärsnittsstudie har tidigare undersökt sambandet mellan samtliga variabler i denna studie; föräldrastöd, upplevd självförmåga och skoltrivsel, men inga ESM-studier eller systematiska forskningsöversikter finns som undersökt sambandet mellan alla tre variabler.

Yap och Baharudin (2016) tvärsnittsstudie undersökte hur samverkan mellan olika aspekter av upplevd självförmåga, upplevelse av föräldrastöd och skoltrivsel framträder hos ett sampel av malaysiska studerande. Studien utfördes i 14 olika skolor och 802 studerande i åldern 15–17 år deltog. Forskarna använde sig även av frågeställningarna i PANAS, vilken innehåller frågor om såväl positiva som negativa känslor i anknytning till skoltrivsel. Resultatet från Yap och Baharudins studie påvisade att speciellt positiva värden av akademisk självförmåga hade inverkan på upplevelsen av föräldrastöd och skoltrivsel, samt att kön, ålder, religion, familjestil, syskonkonstellation, etnicitet och utbildningsnivå identifierades ha signifikanta samband med variabler på alla kontrollerade skalor. Kön påvisades ha signifikanta samband med upplevelse av akademiska självförmåga, nämligen att flickor rapporterade högre värden av akademisk självförmåga, men lägre värden av skoltrivsel än pojkarna. Att pojkar rapporterar högre värden av skoltrivsel har även påvisats av Ben-Zur (2003) och Palomar-Lever & Victorio-Estrada (2014). Yap och Baharudin (2016) fann även att familjestilen hade signifikanta positiva samband med skoltrivsel, vilket tyder på att studerande med goda föräldrarelationer upplever bättre skoltrivsel. Föräldrastöd konstaterades dock ha lika väsentlig påverkan på ungas utveckling som föräldrarnas fostringsarbete, men ingen betydande koppling till upplevelse av negativa känslor. Forskarna fann även att den upplevda självförmågan positivt inverkade på känslan av skoltrivsel, likväl som föräldrastöd identifierades ha en positiv inverkan på alla aspekter av upplevda självförmågan (emotionell självförmåga, akademisk självförmåga och social självförmåga), vilket i sin tur inverkade positivt på skoltrivseln. Att det finns en positiv och betydelsefull samverkan mellan föräldrastöd, upplevd självförmåga och skoltrivsel stöds därmed av resultatet från Yap och Baharudins studie. Dock framhåller

forskarna att de olika variablerna alla influerar den studerandes skoltrivsel på olika unika sätt. Övriga studier (se t.ex. Ben-Zur, 2003; Kong m.fl., 2013; Palomar-Lever & Victorio-Estrada, 2014) har även påvisat att faktorer såsom självkänsla, optimism och resiliens uppvisar samband med både föräldrastilen och skoltrivseln.

1.3.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis konstaterar Holzer m.fl. (2021) att endast ett fåtal studier har undersökt skoltrivsel som huvudfaktor och inte enbart som en bifaktor. Kocayörük m.fl. (2014) poängterar även att det finns behov av studier som kopplar samman övriga faktorer med föräldrastöd och Thomas m.fl. (2020) framhåller därtill att det inom forskningsvärlden finns ett behov av att utreda sambandet mellan just föräldrastöd och skoltrivsel. Det finns också motstridiga resultat då Yap och Baharudins (2016) studie påvisar att den upplevda självförmågan kan ha en positiv inverkan på både föräldrastödet och skoltrivseln, medan Manwaring m.fl. (2017) inte hittade något positivt samband mellan upplevd självförmåga och skoltrivsel. Därtill finns få ESM-studier som undersökt skoltrivselns koppling till antingen föräldrastöd eller upplevd självförmåga, men inga ESM-studier som beaktat samtliga tre variabler i samma forskning. Denna studie ämnar därmed att undersöka denna motstridighet samt fylla nämnda forskningsluckor.

1.4 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka effekten som föräldrastödet och den upplevda självförmågan har på studerandes skoltrivsel såväl på tvärsnittsnivå som i ESM-data. Därtill identifieras samband och skillnader mellan dessa variabler, medan trender gällande skoltrivsel undersöks med ESM-data. Även effekter av individfaktorer och kontextuella faktorer på skoltrivseln blir studerade. Följande forskningsfrågor och hypoteser ligger således till grund för denna studie:

1. I vilken mån förklaras skoltrivsel av föräldrastöd och upplevd självförmåga i tvärsnittsdata?

***Hypotes 1a:** Föräldrastöd förväntas ha en positiv effekt på skoltrivsel.*

(Anderson & Graham, 2015; Arslan, 2018; Bempechat & Shernoff, 2012; Csikszentmihalyi & Hunter, 2014; Jansen m.fl., 2021; Jose m.fl., 2012; Kern m.fl., 2016; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996; Thomas m.fl., 2020)

Hypotes 1b: *Upplevd självförmåga har en framträdande påverkan på studerandes skoltrivsel.* (Abdel-Khalek & Lester, 2017; Csikszentmihalyi & Hunter, 2014; Martin & Marsh, 2006; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996; Yap & Baharudin, 2016).

2. I vilken mån förklaras studerandes medelnivå av skoltrivsel av föräldrastöd och upplevd självförmåga i ESM-data? Inverkar dessa variabler även på hur stabil skoltrivseln är över tid och finns det någon kvardröjande effekt av dem?

Hypotes 2a: *Föräldrastöd förväntas ha en positiv effekt på skoltrivsel.*

(Anderson & Graham, 2015; Arslan, 2018; Bempechat & Chernoff, 2012; Csikszentmihalyi & Hunter, 2014; Jansen m.fl., 2021; Jose m.fl., 2012; Kern m.fl., 2016; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996; Thomas m.fl., 2020)

Hypotes 2b: *Upplevd självförmåga har en framträdande påverkan på studerandes skoltrivsel.* (Abdel-Khalek & Lester, 2017; Csikszentmihalyi & Hunter, 2014; Martin & Marsh, 2006; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996; Yap & Baharudin, 2016).

Hypotes 2c: *Studerande som rapporterar högt föräldrastöd upplever stabilare värden av skoltrivsel över mättidpunkterna.*

(Apple & Sequiera, 2020; Kocayörük m.fl., 2014; Otto m.fl., 2021).

3. Hur ser sambandet ut mellan skoltrivsel på tvärsnittsnivå och skoltrivsel i ESM-data samt finns det en variation i eller en kvardröjande effekt på skoltrivseln över tid?

Hypotes 3a: *Skoltrivsel varierar lite mellan veckodagarna.*

(Csikszentmihalyi & Hunter, 2014)

4. Finns det ett samband mellan den upplevda självförmågan och upplevelsen av föräldrastöd?

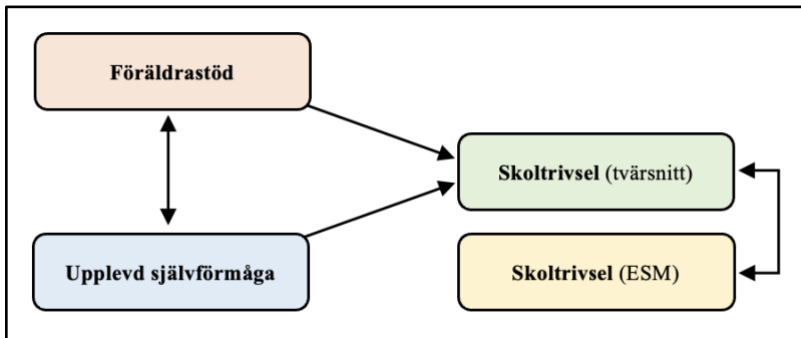
Hypotes 4a: *Föräldrastödet har ett starkt samband med den upplevda självförmågan.*

(Yap & Baharudin, 2016).

Nedan illustreras de analyserna som kommer utföras i undersökningen både baserat på tvärsnittsdata i *Figur 4* och ESM-data i *Figur 5*.

Figur 4

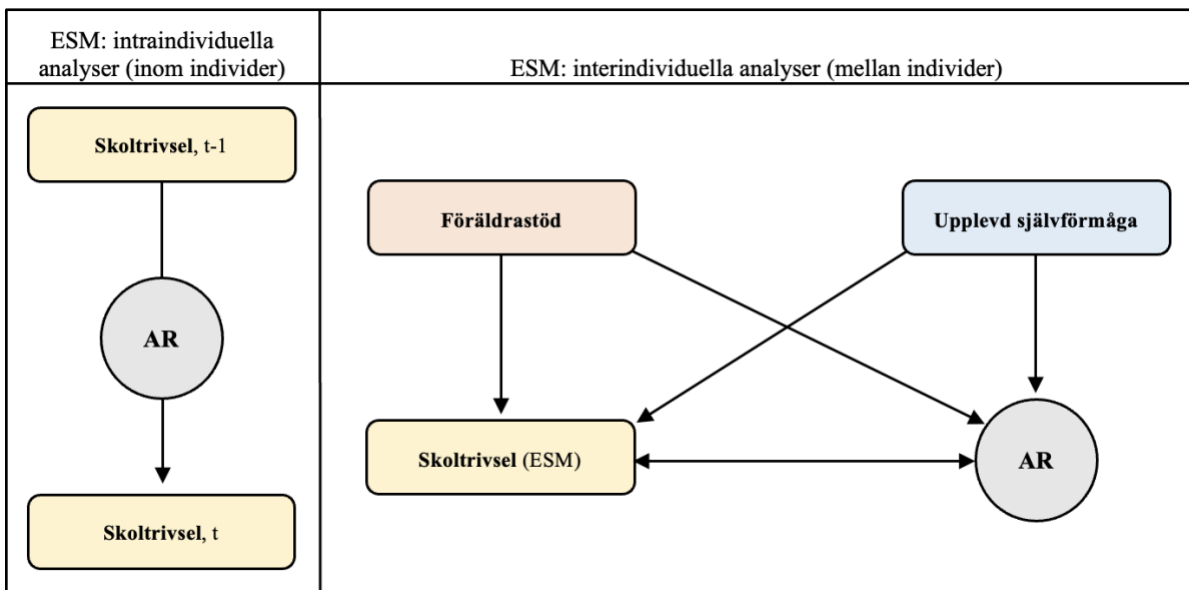
Modell för analysnivåerna (mellan individer) baserat på tvärsnittsdata



Kommentar. Skoltrivsel från ESM-data inkluderades för att undersöka samband med medelnivån av skoltrivsel i tvärsnittsdata, dubbelriktad pil = korrelationsanalys (samband), enkelriktad pil = regressionsanalys (effekt).

Figur 5

Modell för analysnivåerna baserat på ESM-data



Kommentar. AR = den kvadröjande effekten, i den intraindividuell processen förklarar AR utvecklingen över tid, medan AR i den interindividuell processen förklarar skillnader mellan individers utveckling över tid, t = mättidpunkt, dubbelriktad pil = korrelationsanalys (samband), enkelriktad pil = regressionsanalys (effekt).

2 Metod

Denna studie presenterar data från forskningsprojektet REBOOT (Re-assessment of Bullying and Ostracism among Ostrobothnian Teenagers), vilket utformats inom ämnet utvecklingspsykologi på Åbo Akademi i samarbete med Hebrew University of Jerusalem.

2.1 Inledning

I studien användes en traditionellt deduktiv ansats, vilket betyder att hypotesbildningen grundats på väsentliga teorier och tidigare forskning, vilka sedan testades mot det empiriskt insamlade data (Psykologiskt vetande, 2016). Data till denna studie insamlades med hjälp av ESM och enligt Salmela-Aro m.fl. (2016) ligger styrkan hos ESM i att respondenten svarar på frågor om hur det känns just nu. Detta medför att kognitiv bias kan undvikas i svaren. Vid användning av ESM är det också möjligt att undersöka hur situationsbundna faktorer påverkar en individ, vilket bidrar med viktig information om hur specifika miljöer och aktiviteter påverkar den enskilda individen. Hussain m.fl. (2021) konstaterar dock att ESM är en mera krävande form av undersökning för respondenterna, då de skall aktivera sig ganska ofta och under en längre tid med undersökningen.

2.2 Datainsamling och sampel

Studiens första fas var att testa frågeformuläret genom pilotstudier, vilka utfördes både under våren och hösten 2022. Efter att utvärderingen av pilotstudierna var gjord, ägde den egentliga datainsamlingen rum med start i oktober 2022, vilket var den andra fasen. Datainsamlingen utfördes i Österbotten och Nyland under höstterminen. Uppstartsessionerna för de studerande hölls av representanter från REBOOT-projektet endera på plats i skolan eller på distans via zoom. Under uppstartsessionerna var det 358 studerande som laddade ner mobilapplikationen och datapaketet för deltagande i studien.

Datainsamlingen hade två olika nivåer, varav båda utfördes genom en mobilapplikation. I samband med uppstartsessionerna laddades applikationen RealLifeExp ner till telefonen och på samma gång laddade man ner en så kallad Lifepak som innehöll frågor för just den här studien. Den första nivån utgjordes av en bakgrundsenkät som de studerande fyller i under uppstartssessionen, medan den andra nivån samlade in ESM-data genom mobilapplikationen under två veckors tid. Mobilapplikationen programmerades så att deltagarna ställdes frågor samma tidpunkter under dagarna (eng. fixed schedules), men

frågorna varierade till viss del för att minska på svarsbördan för deltagarna (eng. planned missingness). Deltagarna hade 90 minuter på sig att svara på en frågesession, och oavsett om de svarade eller inte på föregående session kom nästa grupp av frågor automatiskt vid nästa tidpunkt. Fas tre inleddes under våren 2023, då datamaterialet analyserades. I ESM-studien används en kvantitativ datainsamlingsmetod. Därmed är även analysen kvantitativ och har utförts i SPSS och Mplus.

Samplet bestod av högstadieelever i årskurs 9 samt första och andra årets gymnasiestuderande. Totalt deltog 3 högstadieskolor och 2 gymnasieskolor med totalt 354 studerande, varav 54 % flickor, 44 % pojkar, 1 % annat och 1 % som inte ville uppge sitt kön. Deltagarandelen som gick i högstadiet uppgick till 53 % medan andelen gymnasiestuderande var 47 %. Medelåldern för deltagarna var 15,6 ($SD = 0,88$). Majoriteten (69 %) bodde med båda föräldrarna, medan 19 % turvis med mamman och pappan, 11 % med ena föräldern och 1 % hade flyttat hemifrån.

Under uppstartsessionerna informerades de studerande om att de hade möjlighet att få ett presentkort på 20 € efter sitt deltagande i studien. Syftet med detta erbjudande var att så många som möjligt skulle delta i hela studien. Compliance rate visade att svarsandelen i medeltal var 89 % vid varje enskilt mättillfälle under den två-veckors-period som studien genomfördes. Vidare hanterades bortfall på två olika sätt. För att analysera bortfall i tvärsnittsdata gjordes en Missing Value Analysis, som visade att bortfallet på variablerna i bakgrundsenkäten var 1–2 % och utan något mönster i bortfallet, varpå en EM-imputering (eng. Expectation Maximization) tillämpades, vilket innebär att det mest sannolika värdet imputerades för de saknade värden i bakgrundsenkäten. I ESM-data framkom att svarsandelen i medeltal var 89 % vid varje enskilt mättillfälle under den två-veckors-period som studien genomfördes. För analysmodellen i Mplus på ESM-data användes Bayesian estimator (5 000 iterations) vid hantering av bortfall.

2.3 Mätinstrument

Denna studie baserar sig både på en bakgrundsenkät och en ESM-del. Nedan presenteras de mätinstrument som ingår i studien, samt en faktoranalys för att bestyrka att de skalor som bildas baserat på frågeställningarna för föräldrastöd (FSL) och upplevd självförmåga (S-GSE) är relevanta.

2.3.1 Skoltrivsel

The positive and negative affect scale, förkortat som PANAS-skalan, består av olika ord som beskriver känslor och är utformad av Watson m.fl. (1988). PANAS-skalan innehåller två subskalor, där en mäter positiva affekter och den andra negativa. Känslorna mäts på en skala mellan 1 (nej, inte alls) och 5 (ja, absolut). Denna studie har fångat upp känslan just nu och trivselmättet som använts har inspirerats av PANAS-skalan. Respondenterna har dagligen fått ta ställning till följande frågeställning; "Jag trivs i skolan" och svarat enligt samma svarsskala som i PANAS-skalan.

2.3.2 Family Support for Learning (FSL)

Mätinstrumentet utformades ursprungligen av Appleton m.fl. (2006) innehållande 35 frågor och tre olika subskalor; en för kamrattöd (Peer Support at School; PSS), en för stöd från lärare (Teacher-Student Relationship; TSR) och en för stöd från hemmet (Family Support for Learning; FSL). I denna studie användes inte alla ursprungliga 35 frågor, utan mätinstrumentet omformades till att innehålla sammanlagt 19 frågor, fördelade mellan de tre subskalorna. Frågeställningarna i dessa tre subskalor har blivit översatta från engelska till svenska. Översättningen till svenska gjordes genom en tvåstegsprocess så att en forskningsassistent inom projektet först översatte frågorna och projektledaren sedan kontrollerade att översättningarna stämde med intentionen i originalspråket engelska. Enligt Ejlertsson (2019) är denna form av fram och tillbaka-översättning en variant som har visats hålla hög standard och används därför i regel vid översättningar av frågebatterier från ett annat språk.

För att mäta föräldrastöd användes subskalan Family Support for Learning (FSL) från School Engagement Inventory (Appleton m.fl., 2006). De studerande svarade på fyra frågor, om huruvida de upplevde stöd av sina föräldrar - exempelvis "Mina föräldrar vill veta om det hänt något bra i skolan" - med svarsalternativ från 1 (= nej, inte alls) till 5 (= ja, absolut). Summavariabel av frågorna visade god intern reliabilitet (Cronbachs $\alpha = 0,88$).

2.3.3 General Self-Efficacy Scale (S-GSE)

Mätinstrumentet General Self-Efficacy Scale (S-GSE) utformades 1979 av Schwarzer och Jerusalem för att mäta upplevd självförmåga (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Skalan är utformad för att bedöma hur väl individen hanterar vardagliga motgångar, samt hur väl individen klarar av att anpassa sig efter stressfyllda upplevelser och på så sätt få en generell uppfattning av den upplevda självförmågan. Mätinstrumentet är anpassat att användas på sampel över 12 år. Schwarzer och Jerusalem utformade mätinstrumentet S-GSE och skalan

innehåller ursprungligen tio frågor med en svarsskala varierande från 1 till 4. De psykometriska egenskaperna har även testats i över 23 olika nationer och god intern reliabilitet har uppvisats med Cronbachs $\alpha = 0,76 - 0,90$, med en majoritet runt $\alpha = 0,80$.

I denna studie användes en modifierad version av S-GSE med en svensk översättning av Koskinen-Hagman m.fl. (1999) för att mäta upplevd självförmåga. Från den ursprungliga skalan på tio frågor valdes fem frågor att ingå i denna studies version av S-GSE. Frågor som inkluderades var exempelvis ”även om någon motarbetar mig hittar jag sätt att nå mina mål”. Svarsskalan ändrades även från en 4-punktsskala till en 5-punktsskala med svarsalternativen 1 (= nej, inte alls) till 5 (= ja, absolut). En summavariabel för de fem frågor som ingår i mätinstrumentet gjordes och god reliabilitet uppvisades med Cronbachs $\alpha = 0,84$.

2.3.4 Faktoranalys

En explorativ faktoranalys utfördes även i SPSS över frågeställningarna i skalorna FSL och S-GSE med varimax rotation. Detta för att undersöka samband och bakomliggande faktorer samt för att få reda på om det passar att använda frågeställningarna för att skapa summavariabler för de båda skalorna. Nedan i *Tabell 1* visualiseras faktoranalysen med laddningar på frågorna för att svara för föräldrastöd och upplevd självförmåga. Ju högre laddningen på faktorn är, desto större del av frågan kan förklaras av den bakomliggande faktorn (Sundell, 2011).

Tabell 1

Faktoranalys på föräldrastöd och upplevd självförmåga

Variablernas forskningsfrågor	Faktorladdning	
	1	2
(FSL 1) Föräldrarna finns till för mig då jag behöver dem	0,76*	0,25
(FSL 2) Föräldrarna vill veta om något bra händer i skolan	0,81*	0,18
(FSL 3) Föräldrarna stöder vid problem i skolan	0,87*	0,21
(FSL 4) Föräldrarna uppmuntrar mig att försöka fast det är svårt	0,71*	0,24
(S-GSE 1) Jag kan lösa svårigheter om jag anstränger mig	0,32*	0,58*
(S-GSE 2) Trots svårigheter når jag mina mål	0,11	0,77*
(S-GSE 3) Jag kan hantera oväntade situationer	0,19	0,76*
(S-GSE 4) Jag klarar mig alltid	0,23	0,69*
(S-GSE 5) Jag kan behålla lugnet i svåra situationer	0,20	0,68*

Kommentar. *= signifikant laddning, FSL= föräldrastöd, S-GSE= upplevd självförmåga.

Faktoranalysen påvisade att de enskilda påståendena laddade i förväntad riktning på två faktorer. De forskningsfrågor som var tänkta att svara på föräldrastöd laddade nämligen högre på faktor 1 och de frågor som är tänkta att svara på upplevd självförmåga laddade högre på

faktor 2. Det fanns dock en fråga som var tänkt att svara på upplevd självförmåga (S-GSE1) som också laddade positivt på föräldrastöd (0,32). Frågan handlar om att individen har tilltro till att kunna lösa svårigheter ifall denne anstränger sig. Dock laddade den högre på faktor 2, under vilken faktor den är tänkt att mäta. Andelen av variansen som kan förklaras av de två faktorerna tillsammans är 68 %. Faktoranalysen bekräftar därmed att skalor med summavariabler kan bildas av frågeställningarna i FSL och S-GSE.

2.4 Statiska analyser

I detta kapitel beskrivs hur data bearbetades, hur forskningsfrågorna besvarades samt vilka analyser som utfördes.

Databearbetningen utfördes i januari och februari 2023 påföljande sätt; Först laddades data ner i Excel-format från LifeData servrar och lagrades på ÅA:s lösenordskyddade server (pcinst). Det skapades skilda filer för de olika skolorna som deltagit i undersökningen samt även olika filer för data från bakgrundsenkäten och ESM-delen. Efter det sammanslogs filerna och sparades i SPSS-format. Det bildades även en särskild datafil för denna studie, bestående av relevanta frågor från bakgrundsenkäten samt frågor från för- och eftermiddagssessionerna i ESM-data. Inför analyserna av tvärsnittsdata i SPSS genomfördes missing value analyser, vilka visade ett bortfall på 1–2 %. Bortfallen berodde inte på systematiska fel i filen, då MCAR var icke-signifikant. Därefter utfördes även en EM-imputering i SPSS. Inför analyserna av ESM-data i Mplus användes en så kallad random two-level modell med Bayesian estimator (5000 iterations), där modellen godkändes.

Forskningsfråga 1 och *4* besvarades med hjälp av endast tvärsnittsdata, medan *forskningsfråga 2* och *3* analyserades med hjälp av både tvärsnittsdata och ESM-data. Den första fasen i analyserna utgjordes av en faktoranalys för att kontrollera samband och bakomliggande faktorer och urskilja ifall det passar att använda frågeställningarna för att skapa summavariabler för föräldrastöd och upplevd självförmåga (Sundell, 2011). När skalorna fastställdes, utfördes deskriptiv statistik för relevanta variabler och skalor så att datamaterialet kunde kartläggas (Gellerstedt, 2008). Därefter visualiserades även ESM-datamaterialet med hjälp av en figur. Den andra fasen i analyserna inkluderade korrelationsanalyser (*forskningsfråga 3 & 4*), vilka undersöker sambanden mellan samtliga variabler och skalor i studien (Sundell, 2010). Genom att tydliggöra dessa korrelationer fås en bild av hur variablerna samverkar och ifall någon av variablerna kan uteslutas från de slutgiltiga analyserna. I denna fas uteslöts variabeln kön från vidare analyser, då sambandet till samtliga variabler inte var

signifikant. Som tredje fas utfördes regressionsanalyser (*forskningsfråga 1*) för att undersöka möjliga effekter från flera oberoende variabler (föräldrastöd, upplevd självförmåga och övriga påverkningsfaktorer) på en beroende variabel (trivsel på tvärsnittsnivå) (Sundell, 2009). Vidare kontrollerades ICC-värdet för skoltrivsel med hjälp av ESM-data, vilket förklarar hur skoltrivsel varierar både interindividuell och intraindividuell (Eisele m.fl., 2022). Därutöver utfördes fas fyra (*forskningsfråga 2 & 3*) där både en time-course analys i SPSS och en mixed model-analys i Mplus utfördes för att undersöka inverkan av föräldrastöd och upplevd självförmåga på skoltrivsel i ESM-data samt om det finns en kvardröjande effekt (*AR*) av skoltrivsel. Det vill säga kan man förutse hur skoltrivseln kommer utvecklas från en tidpunkt till en annan (Laurenceau & Bolger, 2021). Därtill kontrollerades det för ifall denna effekt påverkas av studerandes medelnivå av skoltrivsel eller om föräldrastödet och den upplevda självförmågan inverkar på *AR* av skoltrivseln.

2.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

För att få reda på kvaliteten på en kvantitativ undersökningen undersöks validiteten, reliabiliteten och generaliserbarheten (Ejlertsson, 2019). Dessa begrepp kommer därmed att definieras nedan samtidigt som det också redogörs för hur denna studie svarar mot dem.

2.5.1 Validitet

Vid utförandet av en kvantitativ undersökning behöver forskarna ta reda på ifall frågorna i enkäten mäter det som de ursprungligen var tänkt att mäta, vilket benämns med begreppet validitet. Därmed måste det reflekteras noggrant kring varje fråga. När enkäten utformas kan man således ta hjälp av frågor ur redan beprövade mätinstrument och jämföra validiteten i dem med andra existerande instrument, för att avgöra nivån på validiteten. Däremot handlar det inte om att specifika frågor valideras, utan det är frågans relation med det ursprungliga syftet för specifikt den frågan eller enkäten som är det huvudsakliga fokuset vid mätningar av nivån på validitet. För att kunna påstå att en fråga har hög validitet, bör den ha endast ett litet systematiskt fel eller inget fel alls (Ejlertsson, 2019).

De tre typer av validitet som oftast används vid kvantitativa undersökningar är kriterievaliditet, begreppsvaliditet och innehållsvaliditet. *Kriterievaliditet*, även kallat korrelation, handlar om hur högt sambandet är mellan den specifika frågan och ett bestämt kriterium som frågan är ämnad att spegla. Kriterievaliditeten kan även delas in i två underkategorier där prediktiv validitet innebär att frågeinstrumentet förutsäger ett beteende i

framtiden, medan samtidig validitet mäts när exempelvis både enkät och fysiskt test ligger parallella tidsmässigt (Ejlertsson, 2019). *Begreppsvaliditet* ses däremot som den mest komplicerade typen att undersöka och åstadkomma, enligt Ejlertsson. För att åstadkomma hög begreppsvaliditet bör kunskapen inom tematikens teorier vara hög och användas vid utformningen av forskningsfrågorna. I denna studie har begreppsvaliditet uppnåtts genom inläsning i tematiken och hur tidigare forskare har undersökt de specifika variablerna. Detta är ett av de sätt som främst används vid analys av validitet i ESM-studier (Eisele m.fl., 2022). Vidare är *Innehållsvaliditet* är ett paraplybegrepp för det som på engelska kallas content validity och face validity, där content validity handlar om att definiera och använda rätt begrepp för en variabel som har flera grundkomponenter, enligt Ejlertsson (2019). Till exempelvis kan variabeln skoltrivsel inbegripa emotion och studiebeteende, men ifall en viktig komponent lämnas bort ur definitionen, exempelvis motivation, avspeglar inte innehållet det som det var tänkt att mäta. Face validity innebär däremot bedömningen av hur väl frågorna mäter vad de är tänkt att mäta till följd av att respondenten granskat frågeställningarna. Med en hög face validity influeras motivationen hos respondenterna till att ge ett så seriöst svar som möjligt. Hur innehållsvaliditet uppnåtts i denna studie beskrivs i nästa stycke i samband med pilotstudier.

När det är frågan om en ESM-studie är det viktigt med pilotstudier för att undersöka om frågorna är så välformulerade att de överensstämmer med syftet. Pilotstudierna utförs bland respondenter som är jämförliga med de som skall ingå i den egentliga studien. Utöver det vill forskarna också få ta del av feedback på hur man kunde göra enkäten till undersökningen ännu mera tydlig eller inkludera flera variabler för att fånga in ett bredare spektrum av den variabel som undersöks (Eisele m.fl., 2022). Inför insamlandet av data till denna studie utfördes ett par pilotstudier bland studerande i samma ålder. Efter pilotstudien fick deltagarna skicka in feedback på hur de upplevde deltagandet och vad som med fördel kunde modifieras i den egentliga studien.

Vidare menar Eisele m.fl. (2022), att det är viktigt att undersöka nödvändigheten med upprepade mätningar för en specifik variabel, vilket utförs i ESM-studier. Detta fenomen kan man undersöka med hjälp av intra-klass korrelationen (ICC). ICC ger ett mått på hur mycket variabeln varierar från person till person och analyseras genom att dividera variationen mellan personer med variationen mellan den sammanlagda variationen för en specifik variabel. Ifall ICC-värdet är högt är variationen inte så hög inom en person, vilket medför att dessa upprepade mätningar inte är nödvändiga. En variation mellan 0,2 och 0,4 är det karaktäristiska för ett bra

underlag för en ESM-studie. ICC-måttet för denna studie är 0,51, vilket ändå är ett helt okej värde.

2.5.2 *Reliabilitet*

Reliabilitet beskriver hur tillförlitligt ett frågeinstrument eller en specifik fråga är. Frågorna behöver med andra ord vara formulerade på ett så tydligt sätt att ifall de ställdes till samma person igen, skall svaret på frågan bli detsamma. Frågornas tydlighet skall inte heller kunna rubbas av vilken person som genomför studien eller kontexten undersökningen utförs i (Ejlertsson, 2019)

Ett av de mest använda sätten att undersöka reliabiliteten är *test-retestmetoden*. Testmetoden handlar om att respondenter som en första gång har svarat på enkäten får göra om den igen ungefär två veckor senare. Frågor som normalt förändras på kort tid bör elimineras inför jämförelsen mellan mätningarna. Ifall en fråga skall kunna räknas ha hög reliabilitet bör de flesta av respondenterna ha uppgett samma svar som vid föregående mättillfälle, medan om majoriteten svarat annorlunda än under det tidigare frågetillfället kan reliabiliteten konstateras vara låg (Ejlertsson, 2019). Ett mått som mäter samband mellan mättillfällen, men som också tar i beaktande slump effekten är ICC. ICC har använts i denna studie och beskrivs närmare i *kapitel 2.5.1* och *3.3*. Dorcas m.fl. (2017) framhåller även att ICC är ett passande statistiskt mått vid användning av en mätmetod med flera mättidpunkter där upplevelser kan ändra över tid, vilket en ESM-studie är. Därtill betonar Dorcas m.fl. att ett ICC-mått kommer åt att förklara variationer som äger rum från dag till dag. En ytterligare mätmetod för reliabilitet som kan användas är *inre konsistens* (även kallat inre kongruens). Denna metod används där man skapat en summavariabel (eller index-variabel) av flera enskilda variabler, vilka tillsammans är ämnade att mäta ett specifikt förhållande. Innan indexet skapas behöver forskarna bedöma rimligheten i att sammanföra variablerna (Ejlertsson, 2019).

Som tidigare presenterats, utfördes en faktoranalys på frågeställningarna i FSL och S-GSE, vilken visade på att skalor kunde utformas utifrån frågeställningarna i mätinstrumenten. En summavariabel som bildats i denna studie är föräldrastöd. Vid en mätning påvisades indexet för föräldrastöd (FSL) ha en god reliabilitet med Cronbachs $\alpha = 0,88$ för de fyra frågorna. En annan mätning utfördes inför skapandet av en summavariabel för allmänt upplevd självförmåga (eng. general self-efficacy, S-GSE) och där kunde det också konstateras en god reliabilitet (Cronbachs $\alpha = 0,84$) mellan de fem frågorna. De båda skalorna som ingår i denna studie påvisar därmed god inre konsistens och reliabilitet.

2.5.3 Generaliserbarhet

För att kunna generalisera resultatet från undersökningen bör bortfallet vara så lågt som möjligt till samtliga frågor i enkäten. Därtill behöver urvalet av respondenter göras på ett felfritt sätt, så att dessa kan representera resten av populationen som berörs av generaliseringen. Därmed bör forskarna se till att frågorna i enkäten når rätt personer, så att man senare kan dra slutsatser med hjälp av resultatet (Ejlertsson, 2019). Vidare menar Eisele m.fl. (2022) att såväl samplet som respondenternas beteenden under studien bör kunna representera hur verkligheten ser ut för att uppnå generaliserbarhet.

Enligt Ejlertsson (2019) är motivation en viktig faktor för att få så högt deltagande och så bra kvalitet på svaren som möjligt. För att undvika bortfall och därmed kunna generalisera resultatet från datainsamlingen i denna studie, erbjöds deltagarna ett presentkort efter sitt deltagande i studien. En annan motivationshöjande faktor enligt Ejlertsson är öppna frågor, vilket också användes i ESM-delen till denna datainsamling. För att urvalet dessutom skall kunna representera hela befolkningen i Svenskfinland i samma ålder, vände sig undersökningen till hela årskurser i de deltagande skolorna. Eftersom skolklasserna som utvaldes till denna studie befann sig spridda i Svenskfinland kan regionala skillnader uteslutas. Vidare kunde socioekonomiska omständigheter eller boendesituationen inte heller påverka huruvida studerande deltog, eftersom olikheterna i skolklasserna representerar verkligheten hos Svenskfinlands befolkning inom det tilltänkta åldersspannet. Därmed kan konstateras att detta data är generaliserbart med det verkliga livet i Svenskfinland bland individer i denna åldersgrupp.

2.6 Etiska överväganden

De forskningsmetoder som används i denna studie har granskats och godkänts av Åbo Akademis etiska råd. De minderåriga deltagarnas människovärde, integritet och självbestämmanderätt beaktades i enlighet med 6–23 § i Finlands grundlag (731/1999), både vid datainsamlingen och materialanalysen. Detta utfördes genom att noggrant följa lagstadgade riktlinjer och etiska principer.

Forskningsetiska delegationens har utformat anvisningar om 7 etiska principer för humanforskning i Finland (TENK, 2019), varav den första inbegriper allmänna etiska principer, såsom respekt för respondenternas människovärde och självbestämmanderätt, beaktande av kulturella och språkliga skillnader samt undvikande av risker för deltagarna och samhället. Den andra principen inkluderar information om genomförande och konfidentialitet

till respondenterna, tillika med bemötandet av dem. Vidare lyfts också fram respondentens rätt att välja om hen vill delta, avbryta och annullera när som helst. Den tredje principen handlar om att individer som är minderåriga bör få information på sin egen nivå och ifall barnet är under 15 år behöver även föräldrarna ge sitt godkännande för deltagandet. Ifall respondentens funktionsförmåga är nedsatt bör informationen ges på rätt nivå och inför datainsamlingen bör forskaren också få samtycke av respondenten och respektera självbestämmanderätten hos individen, vilket även nämns om i princip fyra. Nästa princip poängterar viktigheten i säkerheten i behandlingen av personuppgifter. Innan datainsamlingen påbörjas bör; respondenterna informeras om hur personuppgifter kommer att behandlas, en ansvarig för personuppgifter utses, syftet med insamling av personuppgifter klargöras samt data raderas när personuppgifterna kopplade till data inte längre behövs. Den sjätte principen berör integritetsskydd vid publicering. En respondents namn får endast publiceras med samtycke. Vidare kan man inte lova att personen får vara helt anonym om det inte är möjligt. Den sista principen behandlar forskningsmaterialets öppenhet. Med öppen vetenskap menas att andra forskare kan få ta del av datamaterialet och göra analyser på det, men forskaren som har hand om personuppgifter bör noggrant se till att lagstiftningen följs.

För att i denna studie skydda deltagarnas rättigheter gällande riktlinjer för sekretess av data inkluderades enbart variabler som inte kunde kopplas till enskilda individer i analysprocessen, såsom ålder och kön. Lagring av data skedde på ÅA:s dataskyddade server, som endast var tillgänglig för deltagare i forskargruppen. Deltagarna informerades även om hur data behandlas, lagras och analyseras i enlighet med dataskyddsförordningen (2018, refererad i Dataskyddslagen, 1050/2018; TENK, 2019). Däremot, eftersom inga respondenter var under 15 år i denna studie, behövde inga förmyndare kontaktas för godkännande. Respondenterna fick även den information de behövde för att själv kunna välja om de vill delta i eller avbryta forskningen. Därmed kan minderårigas rättigheter som nämns i 6 § i Lagen om medicinsk forskning (488/1999) konstateras uppfyllas. Vidare iaktogs deltagarnas rättigheter enligt dataskyddsförordningen (2018, refererad i Dataskyddslagen, 1050/2018) till att få information gällande forskningsinnehållet, studiens genomförande och mål på ett för dem begripligt sätt. De etiska principerna följer därmed forskningsetiska delegationens anvisningar om etiska principer för humanforskning i Finland (TENK, 2019).

3 Resultat

Resultatkapitlet inleds med *kapitel 3.1* som presenterar deskriptiv statistik för de relevanta skalorna, både på tvärsnittsnivå och från ESM-data, vilka är inkluderade i denna studie. Detta för att ge läsaren en första bild av hela datamaterialet. Här inkluderas även förberedande analyser med data både från tvärsnittsnivå och ESM med hjälp av en korrelationsanalys för att bestyrka att vidare analyser är relevanta i båda datamaterialen. Regressionsanalysen för tvärsnittsdata åskådliggörs sedan i *kapitel 3.2* och i *kapitel 3.3* redovisas det sedan för mixed model-analysen på ESM-data. Sist framhålls en sammanfattning av samtliga resultat genom både figurer och text i *kapitel 3.4*.

3.1 Deskriptiv statistik och förberedande analyser

Faktoranalysen som redovisades för i *kapitel 2.3* bekräftade att summavariabler kunde skapades utgående från frågeställningarna i mätinstrumenten FSL och S-GSE, vilka ligger till grund för de vidare analyserna. Detta kapitel kommer därmed inledningsvis att förevisa en tabell över deskriptiv statistik för de relevanta skalor som inkluderats i denna studie. I slutet av detta kapitel visualiseras sedan ESM-data gällande variabeln skoltrivsel samt en korrelationsanalys som står som grund för vidare analyser.

De skalor som är i centrum för denna studie är skoltrivsel på tvärsnittsnivå och från ESM-data, samt föräldrastöd (FSL) och upplevd självförmåga (S-GSE). Samtliga skalor inbegrep alla 5 svarsalternativ gällande hur väl påståendet stämde överens med respondentens uppfattning om en specifik fråga. Skalornas värde 1 motsvarade svaret *nej, inte alls* medan 5 representerade svaret *ja, absolut*. Nedan åskådliggörs informationen i *Tabell 2*.

Tabell 2

Deskriptiv statistik för skalorna skoltrivsel, FSL och S-GSE

Skalor	Antal (N)	Medeltal (M)	Standardavvikelse (SD)
Skoltrivsel, tvärsnittsnivå	328	3,51	0,97
Skoltrivsel, ESM-data	323	3,36	0,85
Föräldrastöd	328	4,13	0,87
Upplevd självförmåga	328	3,54	0,78

Tabell 2 visar att medelvärdet för skoltrivsel i tvärsnittsdata är 3,51. Ifall man däremot tar i beaktande svarsfördelningen kan det uttydas att 57 % upplever sig trivas bra (svarsalternativ 4 och 5), medan 30 % skattar sin skoltrivsel som medelmåttlig (3) och 14 % inte trivs (svarsalternativ 1 och 2). Skoltrivsel från ESM-data har ett liknande medeltal ($M =$

3,36) som skoltrivsel på tvärsnittsnivå. Vidare påvisar resultatet att de flesta studerande anser att de har ett relativt högt föräldrastöd ($M = 4,13$; $SD = 0,87$). De studerande bedömer också den upplevda självförmågan som medelmåttlig, eftersom medelvärdet ligger på 3,54.

Nedan presenterar *Figur 6* en visualisering av ESM-data gällande hur skoltrivsel på en skala från 1 till 5 (1 = Nej, inte alls, 5 = Ja, absolut) varierat över tid hos de enskilda respondenterna. De blåa prickarna visar på vilken nivå skoltrivseln befunnit sig under enskilda mättidpunkter för en individ. Ur figuren kan uttydas att medelnivån (startpunkten för linjen) startar på olika punkter för olika personer. Figuren förevisar också att vissa har en ganska stabil skoltrivsel över tid, medan andras skoltrivsel varierar så att linjen går endera uppåt eller neråt.

Figur 6

Visualisering av ESM-data; skoltrivselvariationen över mättidpunkterna



Ovan presenterades den deskriptiva statistiken för båda analysnivåerna. Som näst åskådliggörs resultatet från korrelationsanalysen nedan i *Tabell 3*.

Tabell 3*Korrelationer mellan variablerna från studiens forskningsfrågor*

	Trivsel, tvärsnitts- data	Trivsel, ESM-data	Föräldrastöd	Upplevd självförmåga	Kön	Stadium	Ålder
Trivsel, tvärsnittsdata		0,51***	0,30***	0,27***	-0,05	0,14*	0,15**
Trivsel, ESM-data			0,23***	0,38***	0,02	0,19***	0,22***
Föräldrastöd				0,42***	0,20***	0,09	0,06
Upplevd självförmåga					0,27***	0,12*	0,11*
Kön						-0,06	-0,10
Stadium							0,83***
Ålder							

Kommentar. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. Kön (1= flicka, 2= pojke), Stadium (1= högstadium, 2=gymnasium).

Tabell 3 tydliggör korrelationer mellan samtliga variabler som framkommer i forskningsfrågorna. Från tabellen kan utläsas att trivsel på tvärsnittsnivå har en signifikant stark korrelation med trivsel från ESM-data ($r = 0,51$). Därtill hade såväl föräldrastöd som upplevd självförmåga svaga och medelstarka samband med trivsel både i tvärsnittsdata och i ESM-data. Mellan föräldrastöd och upplevd självförmåga fanns också ett signifikant starkt samband ($r = 0,42$). Avslutningsvis hade utbildningsstadium och ålder båda signifikanta svaga korrelationer med såväl trivsel på tvärsnittsnivå som med trivsel från ESM-data. Kön hade inga signifikanta samband med trivsel, varken på tvärsnittsnivå eller från ESM-data, och utesluts därför från kommande analyser. Ålder utesluts även, eftersom den variabeln korrelerar starkt med utbildningsstadium och beskriver lite samma sak.

3.2 Regressionsanalys på tvärsnittsnivå

I detta kapitel analyseras data på tvärsnittsnivå vidare genom en hierarkisk regressionsanalys för att undersöka möjliga effekter från oberoende variabler (föräldrastöd, upplevd självförmåga och utbildningsstadium) på en beroende variabel (trivsel på tvärsnittsnivå). Nedan visualiseras resultatet från regressionsanalysen i Tabell 4. Analysen tydliggörs både i tabellformat och i löpande text.

Tabell 4

Hierarkisk regressionsanalys med skoltrivsel (tvärsnitt) som beroende variabel

Prediktor	Standardiserade beta-koefficienter (β)	
	Modell 1 FSL + S-GSE	Modell 2 FSL + S-GSE + stadium
FSL	0,229***	0,225***
S-GSE	0,169**	0,159**
Stadium		0,101
Intercept	1,704**	1,479***
N	328	328
Adj R ²	0,108***	0,116***
R ² change	0,114***	0,010

Kommentar. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. FSL= föräldrastöd; S-GSE= upplevd självförmåga, Stadium (1= högstadium, 2= gymnasium)

Tabell 4 tydliggör hur stor del av variansen inom skoltrivsel på tvärsnittsnivå som kan förklaras av variablerna föräldrastöd, upplevd självförmåga och utbildningsstadium. Vid utförandet av regressionsanalyserna användes två modeller. I modell 1 bifogades föräldrastöd samt upplevd självförmåga och i modell 2 adderades ytterligare variabeln utbildningsstadium. Modell 1 förklarar 10,8 % av variansen på skoltrivsel och visade sig vara den bästa modellen, eftersom modell 2 inte gav något mervärde till analyserna då effekten av utbildningsstadium inte kunde förklara variansen av skoltrivsel på tvärsnittsnivå (0,101, $p > 0,05$). På grund av att utbildningsstadium inte är signifikant när man även beaktar effekten av föräldrastöd och upplevd självförmåga, exkluderas variabeln från analyserna på ESM-data. I modell 1 anger den standardiserade Beta-koefficienten (β) att ifall föräldrastöd ökar med 1, ökar också skoltrivseln med 0,229. Vidare kan även uttydas att värdet för upplevd självförmåga var signifikant ($p < 0,01$) och med $\beta = 0,169$. Interceptet beskriver därtill att det uppskattade medeltalet för skoltrivsel på tvärsnittsnivå är 1,704 ($p < 0,001$), när man inte beaktar effekten av vare sig föräldrastödet eller den upplevda självförmågan. Därmed finns det övriga faktorer som inte ingår i denna modell, vilka även förklarar upplevelsen av skoltrivsel förutom föräldrastöd och upplevd självförmåga.

För att se om betydelsen av föräldrastöd varierade enligt nivå av självförmåga testades också interaktionseffekten mellan dessa variabler, men resultatet påvisade ingen signifikant interaktionseffekt (*Adj. R² = 0,21, R² change = 0,008, $p > 0,05$*).

3.3 Mixed model-analysen på ESM-data

Detta kapitel kommer först att presentera ICC-värdet som en beskrivning av hur variationen av skoltrivsel skiljer sig inom och mellan individer. Sedan redovisas resultat gällande hur skoltrivseln från ESM-data varierat mellan individer, men också inom individer. ESM-datas resultat visualiseras avslutningsvis i en tabell samt beskrivs i löpande text.

ICC-värdet för skoltrivsel mättes endimensionellt på en fempunkts-svarsskala och analysen utfördes i Mplus. Resultatet gav värdet 0,51, vilket betyder att drygt 50 % av skoltrivseln har att göra med variationer inom individen, medan resterande 50 % påverkas av variationer mellan individer. Eftersom resultatet påvisar förändring såväl inom som mellan individer finns det orsak att studera förklaringar till skoltrivsel både mellan och inom individer, vilket görs med hjälp av mixed model-analyser. En time-course analys utfördes sedan i SPSS. Detta för testa om en variation i skoltrivsel över tid kunde identifieras. Resultatet från denna analys visade sig inte vara signifikant då ingen tydlig förändring av skoltrivseln över tid för samplet som helhet kunde avläsas. Därav exkluderades även tid som prediktor från de fortsatta analyserna.

De slutliga analyserna från ESM-data utfördes därefter med Mixed modells i Mplus. Föräldrastöd och upplevd självförmåga är de enda prediktorerna på skoltrivsel som ingår i modellen, då övriga kontrollvariabler har uteslutits i ett tidigare skede eftersom de inte uppvisat signifikanta samband med eller effekter på skoltrivsel. Analyserna utfördes för att undersöka upplevelsen av skoltrivsel både inom individer och mellan individer. Analyserna inom individer syftade till att se om det finns en kvardröjande effekt "emotional inertia" (*AR*) som kunde förklara upplevelsen av skoltrivsel vid en mättidpunkt till nästa mättidpunkt. Vidare undersöktes skoltrivseln mellan individer för att se om medeltalsnivån på skoltrivseln kunde förklaras med upplevelsen av föräldrastöd eller upplevd självförmåga eller ifall den kvardröjande effekten (*AR*) på skoltrivsel som påverkades av prediktorerna. Resultatet från analyserna illustreras nedan i *Tabell 5*.

Tabell 5*Mixed model-analys på skoltrivsel från ESM-data*

Parameter	Standardiserade värden	Posterior S.D.	p	95% CI	
				LL	UL
<i>Inom individer</i>					
AR; Trivs ON Trivs&1	0,201***	0,018	0,000	0,165	0,238
<i>Mellan individer</i>					
Intercept Trivsel	1,888***	0,342	0,000	1,247	2,574
Intercept AR	0,418	0,449	0,176	-0,478	1,293
Trivsel ON FSL	0,159*	0,059	0,006	0,036	0,269
Trivsel ON S-GSE	0,332***	0,056	0,000	0,219	0,440
AR ON FSL	-0,209*	0,092	0,014	-0,388	-0,024
AR ON S-GSE	0,295**	0,090	0,001	0,107	0,462
AR WITH Trivsel	-0,182	0,098	0,034	-0,269	0,015
<i>Modell R²</i>					
Inom individ Trivsel R ²	0,111***	0,010	0,000	0,090	0,130
Mellan individer Trivsel R ²	0,182***	0,040	0,000	0,108	0,266
Mellan individer AR R ²	0,085***	0,047	0,000	0,017	0,199

Kommentar. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. CI= konfidensintervall; LL= lägre gräns, UL= Övre gräns. AR= autoregression (kvardröjande effekt), WITH= korrelation (samband), ON=regression (effekt) FSL= föräldrastöd, S-GSE= upplevd självförmåga.

Tabell 5 påvisar att skoltrivsel från ESM-data har en signifikant kvardröjande effekt (AR; *Trivs ON Trivs&1* = 0,201, $p < 0,001$) inom individer. Detta innebär att upplevelsen av skoltrivseln inte är slumpmässig, utan lever kvar från en mättidpunkt till en annan. Från den samma Mplus-analysen kan därtill konstateras att skoltrivseln inom individer även påverkas av faktorer som inte förklaras med denna modell, eftersom den residuala variansen av skoltrivsel 0,889 ($p < 0,00$) förklarar att skoltrivseln även varierar från en tidpunkt till annan av andra anledningar än att känslan lever sig kvar (AR; *Trivs ON Trivs&1* = 0,201). Detta innebär att det även finns övriga interindividuella faktorer som gör att skoltrivseln varierar och lever sig kvar från en tidpunkt till en annan.

Vidare visar Tabell 5 analyserna mellan individer. Det framkommer att det finns ett negativt samband mellan hur studerande i medeltal skattar sin skoltrivsel och den kvardröjande effekten av skoltrivsel (AR WITH Trivsel = -0,182, $p < 0,05$). Detta innebär dock inte att de som trivs bättre i skolan skulle ha en stabilare skoltrivsel, då konfidensintervallen överlappar noll (LL = -0,269, UL = 0,015). Från analyserna kan inte heller någon koppling mellan

medelnivån av skoltrivsel och hur starkt känslan lever sig kvar från gång till annan avläsas ($Intercept\ AR = 0,418, p > 0,05$). Det vill säga att det inte finns någon signifikant inverkan på ifall man har en hög eller låg skoltrivsel och på den kvardröjande effekten. Däremot, förklarar både FSL (föräldrastöd) och S-GSE (upplevd självförmåga) medelnivån av skoltrivseln med en tydlig effekt ($Trivsel\ ON\ FSL = 0,159, p < 0,01$ vs. $Trivsel\ ON\ S-GSE = 0,332, p < 0,001$). Både FSL och S-GSE kan därmed avläsas som prediktorer på upplevelsen av skoltrivsel. Vid vidare kontroll av den kvardröjande effekten av FSL och S-GSE, uppvisade båda signifikanta effekter ($AR\ ON\ FSL = -0,209, p < 0,05$ vs. $AR\ ON\ S-GSE = 0,295, p = 0,001$) på hur individer skiljer sig åt med tanke på hur mycket känslan av skoltrivsel dröjer sig kvar. I medeltal finns även en kvardröjande effekt på skoltrivseln ($AR; TRIVS\ ON\ TRIVS\&I = 0,201$), men kring medeltalet kan även avläsas en viss spridning, vilket betyder att vissa studerande kommer lättare in i goda/onda spiraler, då den residuala variansen av AR är 0,915 ($p < 0,001$). Hur lätt individer kommer in i dessa spiraler kan förklaras med den signifikanta ($p < 0,05; p = 0,001$) kvardröjande effekten som FSL och S-GSE uppvisar ($AR\ ON\ FSL = -0,209$ vs. $AR\ ON\ S-GSE = 0,295$), dock i olika riktningar. Föräldrastödet påvisar en unik negativ inverkan på den kvardröjande effekten av skoltrivsel även om effekten från upplevd självförmåga beaktas och likväl uppvisar den upplevda självförmågan en unik positiv effekt då man beaktar föräldrastödets inverkan.

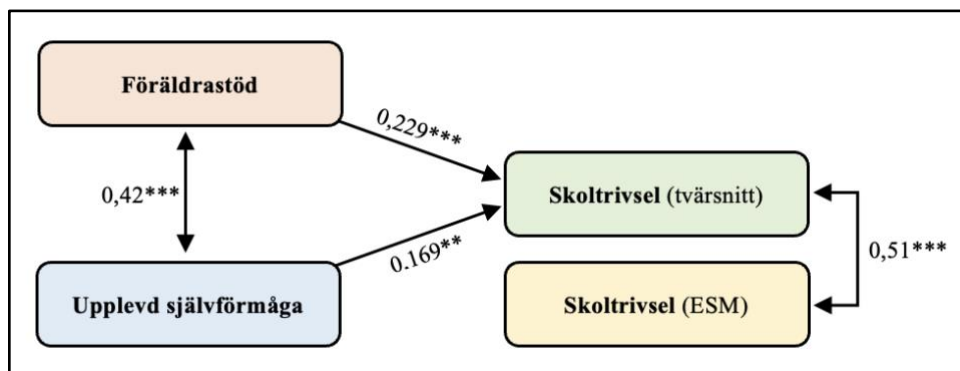
Som helhet förklarar R^2 -värdet (0,111, $p < 0,001$), hur stor del av variansen av skoltrivsel inom individer som kan identifieras med denna modell, medan R^2 -värdet mellan individer är 0,182 ($p < 0,001$) och R^2 -värdet för den kvardröjande effekten mellan individer är 0,085 ($p < 0,001$).

3.4 Resultatsammanfattning

I detta kapitel summeras de väsentligaste resultaten från analyserna baserade både på tvärsnittsdata och ESM-data. Samtliga resultat presenteras nedan i *Figur 7* och *Figur 8* samt förtydligas sedan i text under respektive figur.

Figur 7

Resultatöverblick från analyserna i tvärsnittsdata (mellan individer)

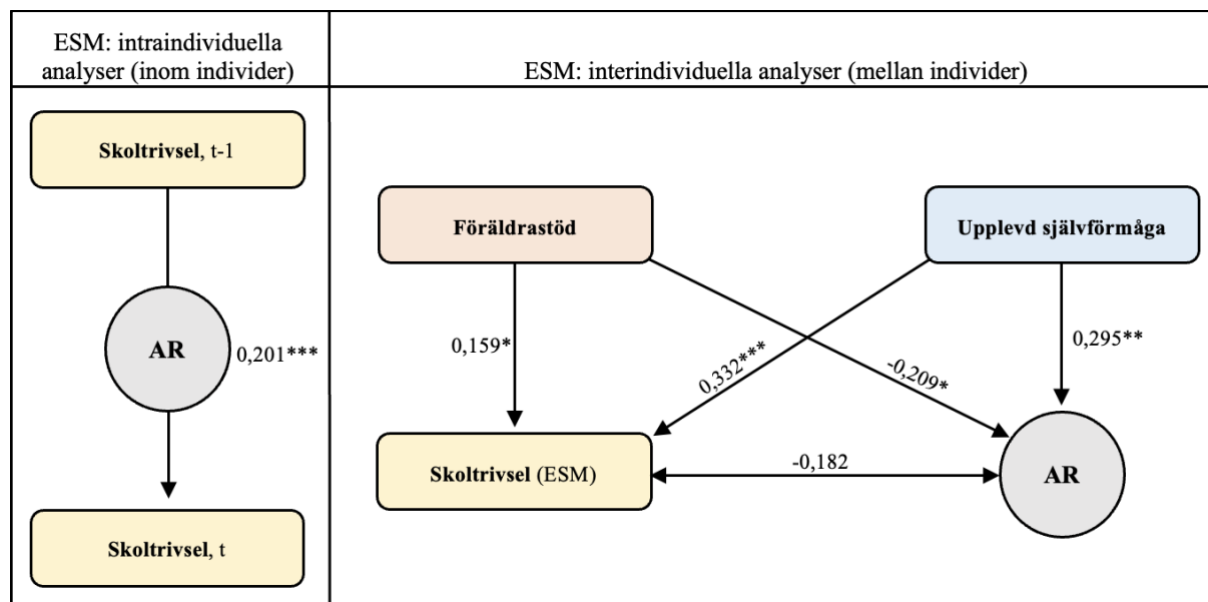


Kommentar. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, dubbelriktad pil = korrelationsanalys (samband), enkelriktad pil = regressionsanalys (effekt).

Analyserna mellan individer från tvärsnittsdata presenteras ovan i *Figur 7*. Där bekräftar korrelationsanalysen mellan föräldrastöd och upplevd självförmåga att det finns ett starkt positivt signifikant samband mellan variablerna (0,42, $p < 0,001$). Därtill kan det avläsas från regressionsanalyserna att både föräldrastödet och den upplevda självförmågan har signifikanta positiva effekter på upplevelsen av skoltrivsel i tvärsnittsdata (0,229, $p < 0,001$ vs. 0,169, $p < 0,01$). Vidare utfördes även en korrelationsanalys mellan skoltrivsel i tvärsnittsdata och skoltrivsel i ESM-data mellan individer, vilket uppvisade ett signifikant positivt samband mellan känslan av skoltrivsel över lag och medelnivån av skoltrivsel från ESM-data (0,51, $p < 0,001$).

Figur 8

Resultatöverblick från analyserna i ESM-data



Kommentar. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, AR = den kvardröjande effekten, i analyserna inom individer förklarar AR utvecklingen över tid, medan AR i analyserna mellan individer förklarar skillnader mellan individers utveckling över tid, t = mättidpunkt, dubbelriktad pil = korrelationsanalys (samband), enkelriktad pil = regressionsanalys (effekt).

Ovan i *Figur 8* illustreras resultaten från analyserna inom individer i ESM-data, där mixed model analysen uppvisade en tydlig kvardröjande effekt (AR) på hur studeranden trivs i skolan mellan mättidpunkterna (0,210, $p < 0,001$). Detta resultat betyder att nivån av skoltrivsel varierar på grund av individuella skillnader, medan resultaten från analyserna mellan individer i ESM-data vidare påvisar att den kvardröjande effekten (AR) inte påverkas av studerandes medelnivå av skoltrivsel (-0,182) på grund av att konfidensintervallet överlappar noll (se *Tabell 5*). Det är därmed inte så att de studeranden som har en högre nivå av skoltrivsel skulle ha en stabilare skoltrivsel, utan skoltrivseln varierar inom individer, mellan individer och över tid. Vidare framhålls det baserat på mixed-model resultaten (ESM), att studerandens allmänna skoltrivsel i medeltal påverkas av både föräldrastödet (0,159, $p < 0,05$) och den upplevda självförmågan (0,332, $p < 0,001$). Dessa två prediktorer ses även signifikant påverka den kvardröjande effekten (AR) av skoltrivseln, men i lite olika riktningar. Föräldrastödet uppvisar en negativ inverkan (-0,209, $p < 0,05$) på den kvardröjande effekten (AR) då effekten av upplevd självförmåga beaktas, medan den upplevda självförmågan har en positiv inverkan (0,295, $p < 0,001$) på den kvardröjande effekten (AR) av skoltrivseln då man beaktar effekten av föräldrastödet.

4 Diskussion

Detta diskussionskapitel består av fyra delar, där resultatdiskussionen först redovisar för de centrala resultaten till forskningsfrågorna och hypoteserna samt kopplar ihop dem med tidigare forskning och referensram. Sedan tar metoddiskussionen vid och där diskuteras datamaterialets, samplets och forskningsmetodens styrkor och svagheter. Därefter ges förslag till fortsatt forskning och råd till arbetsfältet, medan konklusionen på slutet sammanfattar de viktigaste poängen från studien som helhet.

4.1 Resultatdiskussion

I detta kapitel blir de centrala resultaten från forskningsfrågorna och hypoteserna presenterade samt kopplade till tidigare forskning och referensram.

Forskningsfråga 1 lyder; I vilken mån förklaras skoltrivsel av föräldrastöd och upplevd självförmåga i tvärsnittsdata? Resultatet från analyserna visar att både föräldrastöd och den upplevda självförmågan tillsammans kan förklara en viss del av skoltrivseln. Därtill har både föräldrastödet och den upplevda självförmågan signifikanta positiva effekter på skoltrivsel på tvärsnittsnivå. Därmed kan *Hypotes 1a* (Föräldrastöd förväntas ha en positiv effekt på skoltrivsel) verifieras. Tidigare forskning gällande föräldrastödets positiva inverkan på skoltrivsel, bekräftar också resultatet från denna studie (Abdel-Khalek & Lester, 2017; Anderson & Graham, 2015; Arslan, 2018; Bempechat & Chernoff, 2012; Csikszentmihalyi & Hunter, 2014; Jansen m.fl., 2021; Jose m.fl., 2012; Kern m.fl., 2016; Martin & Marsh, 2006; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996; Thomas m.fl., 2020). Det som skiljer sig från tidigare forskning är att denna studie förklarar en större andel av studerandes upplevelse av skoltrivsel gällande effekten av föräldrastöd, än vad Thomas m.fl. (2020) funnit. Detta resultat kan dock vara missvisande då Thomas m.fl. (2020) även kontrollerade för vilken betydelse studieprestationer hade på skoltrivseln jämte föräldrastödet. En ytterligare förklaring till föräldrastödets starka koppling till skoltrivseln kunde vara att just föräldrastödet är en av de starkaste kontextuella influenserna på skoltrivsel, vilket framhålls i Appleton m.fl.:s (2006) modell. Därtill har föräldrarna även ett direkt inflytande på skoltrivseln genom deras medverkan i elevhälsoarbetet (Hietanen-Peltola m.fl., 2018). Att föräldrastödet inverkar på studerandes skoltrivsel är inte konstigt då det finns belägg i tidigare forskning som poängterat föräldrarna som väsentliga influenser på ungas välmående (se t.ex. Cripps & Zyromski, 2009; Desforges & Abouchar, 2003; Kocayörük m.fl., 2014; Li m.fl., 2019; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Thomas m.fl., 2020), men även att stödet påverkar väsentliga delar av

studerandes skolgång såsom inläring, studieprestationer (Desforges & Abouchaar, 2003), skolattityd och studiemotivation (OECD, 2012). Därtill tillhör föräldrarna studerandes närmiljö, vilken åskådliggörs i Lerner m.fl.:s (2015) RDS-modell som en direkt relationssamverkan, viket är i nära anknytning till mesosystemet där studerandes interaktion mellan skolan och familjen kan placeras. Hur den studerande upplever relationen till föräldrarna kan därmed inverka på hur studeranden upplever sin skoltrivsel och det är därmed logiskt att resultatet från denna studie funnit att föräldrastödet även influerar skoltrivseln positivt.

Vidare kunde även *Hypotes 1b* (Upplevd självförmåga har en framträdande påverkan på studerandes skoltrivsel) verifieras, då det handlar om effekt på skoltrivsel på tvärsnittsnivå (*forskningsfråga 1*). Tidigare studier har även undersökt sambandet mellan upplevd självförmåga och skoltrivsel, men uppvisat tudelade resultat. Manwaring m.fl. (2017) hittade i sin studie inga signifikanta samband mellan variablerna upplevd självförmåga och skoltrivsel, medan tydliga positiva samband mellan variablerna påträffas i studier utförda av Abdel-Khalek och Lester (2017), Martin och Marsh (2006) samt Yap och Baharudin (2016). En annan möjlig förklaring till att forskningen funnit motstridiga resultat kunde vara att olika variabler influerar upplevelsen av skoltrivsel på olika sätt (Yap & Baharudin, 2016). Vidare kan upplevd självförmåga ses som en intern resurs (Bremberg m.fl., 2006), vilken även går att placera in i Lerner m.fl.:s (2015) RDS-modell som en viktig del av det komplexa sambandet mellan individ och kontext. Att den upplevda självförmågan även påvisade ett inflytande på studerandes skoltrivsel kan även kopplas till Appleton m.fl.:s (2006) modell där den upplevda självförmågan är en del av det kognitiva engagemanget och som i modellen kan ses som en inre miljöfaktor som har betydelse för skoltrivseln. Att studerandes interna faktorer inverkar på skoltrivseln var därmed väntad och stöds även av RDS metateorin där individen framhålls som självskapande, självreglerande, självorganiserande och komplex (Lerner, 2018; Overton, 2013).

Följande forskningsfråga handlade om föräldrastödets och den upplevda självförmågans inflytande på skoltrivsel i ESM-datamaterialet. Därtill undersöks om dessa variabler inverkar på hur stabil skoltrivseln är över tid och ifall det finns någon kvardröjande effekt (*forskningsfråga 2*). Också i detta fall visar resultatet att föräldrastöd och den upplevda självförmågan tillsammans kan förklara en viss del av skoltrivseln från ESM-data. Det kunde även konstateras att såväl föräldrastödet som den upplevda självförmågan har signifikanta effekter på skoltrivsel från ESM-data, även då andra variabler beaktades. Därför kan både *Hypotes 2a* (Föräldrastöd förväntas ha en positiv effekt på skoltrivsel) och *Hypotes 2b*

(Upplevd självförmåga har en framträdande påverkan på studerandes skoltrivsel) verifieras och kopplas samman till tidigare forskning som fått samma resultat (Abdel-Khalek & Lester, 2017; Anderson & Graham, 2015; Arslan 2018; Bempechat & Chernoff, 2012; Csikszentmihalyi & Hunter, 2014; Jansen m.fl., 2021; Jose m.fl., 2012; Kern m.fl., 2016; Martin & Marsh, 2006; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996; Thomas m.fl., 2020; Yap & Baharudin, 2016). Tidigare forskning av Manwaring m.fl. (2017) visar däremot på motstridiga resultat där de fann att den upplevda självförmågan inte skulle uppvisa något samband med skoltrivsel. Därmed kan även konstateras att forskningsfältets syn på inverkan av den upplevda självförmågan är tudelad, men att resultatet i denna studie hör till den allmänna synen.

Vidare visade analyserna till *forskningsfråga 2* att både föräldrastödet och den upplevda självförmågan inverkar på hur stabil skoltrivseln är från dag till dag, dock på olika sätt. Föräldrastödet påvisade en negativ inverkan på hur starkt känslan av skoltrivsel dröjer sig kvar då även den upplevda självförmågan betraktas, vilket även med hjälp av tidigare forskning av Bai m.fl. (2017) kan tolkas som att familjen är en resurs där studeranden kan nollställa sig efter händelser under skoldagen. Således lämnar studeranden inte kvar i en låg nivå av skoltrivsel, utan återhämtar sig ganska snabbt till den ursprungliga nivån av skoltrivsel på grund av en hög nivå av föräldrastöd. Trots detta falsifieras *Hypotes 2c* (Studerande som rapporterar högt föräldrastöd upplever stabilare värden av skoltrivsel över mättidpunkterna). Den upplevda självförmågan påvisade dock en positiv inverkan på hur starkt känslan av skoltrivsel varierar när föräldrastödet även betraktas, vilket kan handla om såväl höga som låga nivåer av skoltrivsel. Eftersom upplevd självförmågan är en inre resurs så kan även en hög nivå av upplevd självförmåga inverka på hur väl den studerande kan hantera motgångar i skolan (Bremberg m.fl., 2006) och således influera skoltrivsel positivt under en längre tid. Både föräldrastödet och den upplevda självförmågan kan därför ses som prediktorer på upplevelsen av skoltrivsel i denna studie, då de båda har tydliga effekter på upplevelsen av skoltrivseln. Därtill finns det även andra prediktorer som inverkar på medelnivån av skoltrivsel, men som inte inkluderades i denna studie. Detta påvisas även av RDS-teorin (Lerner m.fl., 2015) och Appleton m.fl.:s (2006) modell, där flera kontextuella och biologiska påverkningsfaktorer uppmärksammas samt flera samband mellan individ och kontext iakttas.

Följande forskningsfråga handlar om att undersöka skoltrivsel på tvärsnittsnivå och skoltrivsel i ESM-data närmare samt ifall det finns en variation över tid eller en kvardröjande effekt på skoltrivseln (*forskningsfråga 3*). Resultatet visade att det fanns ett starkt positivt samband mellan skoltrivsel i tvärsnittsdata och studerandes medeltal av skoltrivsel under ESM-veckorna. Det hittades dock ingen signifikant effekt av variabeln tid på skoltrivsel från ESM-

data under den tid studien pågick. Detta innebar att medelnivån för skoltrivsel inte förändrades och att det inte fanns några större gemensamma påverkningsfaktorer, även om ICC-värdet visar att det fanns individuella fluktuationer gällande nivån av upplevd skoltrivsel. Därtill har denna studie inte beaktat att exempelvis provveckor i skolan kan influera skoltrivseln på ett annat sätt under andra mättidpunkter. Därav kan man inte heller på basen av resultatet från denna studie dra slutsatsen att skoltrivseln inte skulle variera över tid. Detta betyder att *Hypotes 3a* (Skoltrivsel varierar lite mellan veckodagarna) falsifieras på basen av resultatet från denna studie, men att hypotesen möjligen kunde verifieras i en annan studie. Csikszentmihalyi och Hunters (2014) studie, vilken *Hypotes 3a* baserar sig på, mätte därtill skoltrivsel även under helger och kvällar, vilket inte var fallet i denna studie och kunde vara en möjlig förklaring till falsifieringen av hypotesen. Resultatet från denna studie har även endast analyserat förändringar i skoltrivseln från flera mättidpunkter per dag över två veckors tid och varken kontrollerat för det unika inflytandet från enskilda dagar eller jämfört enskilda tidpunkter mellan dagarna. Därav kunde det finnas en variation av skoltrivsel mellan veckodagarna fast resultatet från denna studie uppvisar att studerandes medelnivån av skoltrivsel ändrades över två veckors perioden som helhet.

Vidare påvisar analyserna från ESM-data att trots att tid inte var signifikant för variationen av skoltrivsel, så finns en kvardröjande effekt i nivån av skoltrivsel (*forskningsfråga 3*). Känslan av skoltrivsel här och nu kan därmed inverka på känslan av skoltrivsel vid en annan mättidpunkt. Det är därför sannolikt att en hög skoltrivsel under en dag gör att skoltrivseln hålls stabilt hög. Negativa upplevelser kan likväl inverka på upplevelsen av skoltrivseln över flera dagar samt på hur man skattar sin skoltrivsel, trots att något negativt inte ägt rum samma dag. Orsakerna till att skoltrivseln varierar kunde dock bara till viss del förklaras med modellen i denna studie, även om föräldrastödet och den upplevda självförmågan tidigare påvisat signifikanta effekter på skoltrivseln. Tidigare forskning har exempelvis påvisat att faktorer som självkänsla, resiliens och optimism också är faktorer som inverkar på skoltrivseln (Ben-Zur, 2003; Kong m.fl., 2013; Palomar-Lever & Victorio-Estrada, 2014) samt att dessa influerar den studerandes skoltrivsel på olika sätt (Yap & Baharudin, 2016). Resultatet i denna studie visar också att skoltrivseln influeras av såväl inneboende som yttre faktorer, vilket styrks av både Appleton m.fl.:s (2006) modell och Lernalers m.fl.:s (2015) RDS-metateori, men inte av forskning utförd av Moneta och Csikszentmihalyi (1996).

Därtill testades alla samband mellan kontrollvariablerna (kön, ålder och utbildningsstadium) och skoltrivsel i både tvärsnittsdata och ESM-data. Både ålder och utbildningsstadium har båda signifikanta svaga samband med skoltrivsel, såväl på

tvärsnittsnivå som i ESM-data, medan kön inte hade något signifikant samband med skoltrivsel i någondera av datanivåerna och uteslöts därav från vidare analyser. Tidigare forskning har rapporterat motstridiga resultat gällande könsskillnader och skoltrivsel, då en del forskare (Ben-Zur, 2003; Palomar-Lever & Victorio-Estrada, 2014) funnit att pojkar upplever högre värden av skoltrivsel, medan Csikszentmihalyi och Hunter (2014) samt Weinstein m.fl. (2006) inte har kunnat påvisa några samband mellan kön och skoltrivsel. Resultaten från denna studie angående den uppvisade kopplingen mellan utbildningsstadium och skoltrivsel överensstämmer inte heller med tidigare forskning av Weinstein m.fl. (2006) som inte funnit något signifikant samband mellan variablerna. På grund av att utbildningsstadium och ålder hade signifikanta samband med skoltrivsel så kontrollerades även effekten av utbildningsstadium på skoltrivsel i tvärsnittsdata, medan effekten av ålder uteslöts då dessa variabler beskriver lite samma fenomen. Utbildningsstadium uppvisade ingen signifikant effekt på skoltrivsel på tvärsnittsnivå, då man även beaktande effekten av föräldrastöd och upplevd självförmåga. Det kan tänkas att den starka effekten som huvudvariablerna föräldrastöd och den upplevd självförmåga har på skoltrivsel, resulterar i att inflytandet från övriga kontrollvariabler i denna studie bleknar. Därav uteslöts utbildningsstadium även som kontrollvariabel i analysen av skoltrivsel i ESM-data och föräldrastöd och upplevd självförmåga fastslogs som de enda prediktorerna på skoltrivseln.

För att få insikt i sambanden mellan studiens alla tre huvudvariabler (skoltrivsel, föräldrastöd och upplevd självförmåga), undersöktes även om det finns ett möjligt samband mellan den upplevda självförmågan och upplevelsen av föräldrastöd (*Forskningsfråga 4*). I denna studie kunde ett positivt signifikant samband mellan den upplevda självförmågan och föräldrastödet bekräftas. Detta betyder att *Hypotes 4a* (Föräldrastödet har ett starkt samband med den upplevda självförmågan) verifieras och att resultatet i denna studie även överensstämmer med tidigare forskning (Kocayörük m.fl., 2014; Yap & Baharudin, 2016). Att ett samband hittades mellan prediktorerna i denna studie var även förväntat då man baserat på både RDS metateoretiska ramverk (Lerner m.fl., 2015) och Appleton m.fl.:s (2006) modell tydligt kan identifiera att både interna resurser såsom upplevd självförmåga och sociala stödnätverk hos exempelvis föräldrarna är viktiga för individens utveckling. Individens inre upplevelser och den vardagliga kontexten är därmed i ständig komplex samverkan och influerar både beteende och utveckling (Lerner m.fl., 2015).

4.2 Metoddiskussion

I detta kapitel kommer styrkor och svagheter gällande datamaterialet, samplet, forskningsmetoderna och analyserna att presenteras.

En styrka är att studiens datainsamling genomfördes i samarbete med ett projekt där många forskare ingår, vilka bidragit till att studien blivit välutförd. Till grund för de utformade forskningsfrågorna användes validerade mätinstrument. Därtill utfördes det flera pilotstudier för att få så välutformade frågor som möjligt och samtidigt säkra att reliabiliteten blev hög. Samplet inkluderade 358 studerande och var därmed lagom stort för en ESM-studie och för att kunna göra generaliseringar (Gabriel m.fl., 2018). Under den två-veckors-period som studien genomfördes, besvarades frågorna i medeltal av 90% av respondenterna per mättidpunkt, vilket indikerar på ett högt deltagarantal. Därtill förklarar modellen som är utformad i denna studie 10–20 % av studerandes upplevelse av skoltrivsel.

Styrkorna som berör forskningsmetoden ESM är många. Med hjälp av en ESM-studie finns det möjlighet att få ett mått på skoltrivsel både från ESM-data och på tvärsnittsnivå, till skillnad från en tvärsnittsstudie som lämnar många saker outredda (Csikszentmihalyi & Hunter, 2014). Samtidigt minskar risken för minnes-bias, eftersom respondenterna får svara på hur det känns här och nu (Salmela-Aro m.fl., 2016). På grund av att det finns dagliga mätningar på variabler under två veckors tid, finns det också möjlighet att mäta variationer inom variabeln över tid, såväl mellan individer som inom individer. Dessutom kan denna moderna version av studie, bestående av en elektronisk enkät på mobilen, vara mera lockande för ungdomar att delta i än att fylla i en enkät med hjälp av papper och penna. Att denna studie fann att skoltrivsel mätt både på tvärsnittsnivå och från ESM-data hade starka samband med varandra, samt att FSL och S-GSE fungerar som signifikanta prediktorer av skoltrivsel från ESM-data, kan också ses som tecken på kriterievaliditet för vårt mått på skoltrivsel. En ytterligare styrka var att ICC-värdet mättes för denna studie, vilket enligt Mölsä m.fl. (2022) inte ens är gjort i flera än en femtedel av ESM-studier med hög kvalitet.

En svaghet i vår studie är att skoltrivsel mättes med ett endimensionellt mått (*jag trivs i skolan*), vilket har kritiserats av Kern m.fl. (2014), eftersom specifika påverkningsfaktorer inte kan iakttas på samma sätt som om skoltrivsel mättes med ett multidimensionellt mätinstrument. Man kunde därmed med fördel ha inkluderat flera positiva och negativa känslor kopplat till skoltrivsel för att se på vad som är stärkande eller hämmande för upplevelsen av skoltrivsel och således komma åt flera beståndsdelar av begreppet. Noble m.fl. (2008) framhåller även att begreppet är komplext och inte enbart kan förklaras av att man ”trivs i

skolan”. Dock har flertalet stora internationella organisationer utfört studier på skoltrivsel med endast ett endimensionellt mått, exempelvis i PISA-studien 2012 (OECD, 2012) samt studier utförda av THL (2021) och WHO (2016), vilket även talar för att ett endimensionellt mått är accepterat inom forskningsvärlden.

4.3 Förslag på fortsatt forskning och råd till fältet

Gällande förslag till fortsatt forskning påpekar Janssen m.fl. (2021) att det kunde vara klokt att använda flera frågor (än fem) för att mäta föräldrastödet, eftersom det kunde bidra till en bredare bild av den komplexa variabeln. Att undersöka skillnader mellan stödet från mamman och pappan är något som Janssen m.fl. (2021) därtill rekommenderar. Dessutom illustrerar RDS-teorin (Lerner m.fl., 2015) samt Appleton m.fl.:s (2006) figur även många möjliga kopplingar och komponenter som kunde undersökas i framtiden, för att bredda kunskapen gällande ytterligare påverkningsfaktorer på skoltrivseln. Appleton m.fl.:s figur påpekar exempelvis att såväl kamrater som skola även inverkar på skoltrivseln och därtill kunde även övriga former av engagemang såsom beteendemässiga och akademiska undersökas tillsammans med skoltrivsel. RDS-teorin åskådliggör ytterligare ett ännu vidare spektrum av möjliga influenser på skoltrivseln; nämligen genetiska, neurologiska, beteendemässiga och kontextuella påverkningsfaktorer, vilka med fördel kunde undersökas tillsammans med skoltrivsel. Flera ESM-studier som undersöker sambanden mellan föräldrastöd, upplevd självförmåga och skoltrivsel borde också genomföras enligt Yap och Baharudin (2016). Resultaten från dessa kunde sedan ligga till grund för möjliga framtida interventioner som fokuserar på att främja skoltrivseln. För att bestyrka resultaten från denna studie kunde vidare forskning även undersöka hur skoltrivseln inverkas av föräldrastödet och den upplevda självförmågan i ett annat sampel, för att ytterligare kunna fastställa kulturella eller etiska likheter och skillnader.

Råd till fältet riktar sig främst till personal på skolor och utbildningsanordningar, men även till alla som kommer i kontakt med studerande i sina arbeten och till de som fattar beslut om hur strukturerna och riktlinjerna som berör studerande dras. Resultatet från ESM-data i denna studie har påvisat att stöd från föräldrar och en hög nivå av upplevd självförmåga inverkar positivt på studerandes skoltrivsel samt influerar skoltrivselns stabilitet på olika sätt. Föräldrastödet hade en negativ inverkan på den kvardröjande effekten av skoltrivseln, medan den upplevda självförmågan hade en positiv effekt. Baserat på tidigare forskning av Bai m.fl. (2017) kan man konstatera att föräldrarelationen kan vara en källa där studeranden får utlopp

för sina känslor. Resultatet från denna studie visade också att föräldrastödet minskade den kvardröjande effekten på skoltrivseln, vilket innebär att studerande med hjälp av en hög nivå av stöd hemifrån kan nollställa sig mentalt då de kommer hem. Att den upplevda självförmågan hade en positiv effekt på den kvardröjande effekten av skoltrivseln kunde även förklaras med tidigare forskning av Bremberg m.fl. (2006), där den upplevda självförmågan åskådliggörs som en inre resurs, vilken kan hjälpa studerande att hantera motgångar i skolan och därmed även hålla en stabilare positiv skoltrivsel över tid. På basen av resultaten från ESM-data i denna studie samt tidigare forskning som poängterat att föräldrastödet (Cripps & Zyromski, 2009; Thomas m.fl., 2020), den upplevda självförmågan (Abdel-Khalek & Lester, 2017) och skoltrivsel (Holzer m.fl., 2021) är viktiga för ungas positiva utveckling, är det centralt att professionella stödjer föräldrarna i deras fostrarroll samt de studerande i utvecklingen av den upplevda självförmågan för att främja skoltrivseln.

Skolor och utbildningsanordnare av olika slag borde även fokusera mera på att främja skoltrivseln än att höja studerandens prestationer eller engagemang, då skoltrivseln påvisats vara en viktig faktor för utvecklingen av engagemang och prestationer i skolan (se t.ex. Kern m.fl., 2016; Noble m.fl., 2008; Schueller & Seligmans, 2010; Virtanen m.fl., 2016). Därtill framhåller Csikszentmihalyi och Hunter (2014) att självkänsla, självbilden, framtidstro, fritidsaktiviteter, socialt umgänge och en inspirerande miljö är främjande faktorer för skoltrivseln, medan ensamhet är en hämmande faktor. Därmed kunde skolan och elevhälsoteamet fokusera på att öka gemenskapen i skolan och höja individens interna resurser samt skapa meningsfulla och inspirerande studiemiljöer. Läromiljön bör även enligt Moneta och Csikszentmihalyi (1996) innehålla utmaningar som testar studerandes färdigheter för att öka engagemanget och därmed skoltrivseln, men att dessa måste anpassas till studerandens nivå (Csikszentmihalyi & Hunter, 2014). Bernard (2005) samt Manwaring m.fl. (2017) poängterar även att utbildningsanordnare och lärare skulle kunna ge de studerande mera möjlighet att påverka sin egen skolgång och mera flexibla skoluppgifter, vilket kunde höja skoltrivseln.

4.4 Konklusion

Denna studie syftade till att undersöka och förklara vilken inverkan föräldrastödet och den upplevda självförmågan hade på högstadie- och gymnasiestuderandes skoltrivsel i Svenskfinland, med hjälp av både tvärsnittsdata och ESM-data. Sammanfattningsvis bekräftar resultaten från denna studie att både upplevelsen av föräldrastöd och känsla av upplevd

självförmåga har starka positiva samband med högstadie- och gymnasiestuderandes skoltrivsel. Enligt resultatet från analyserna både på tvärsnittsnivå och från ESM-data har föräldrastödet och den upplevda självförmågan båda signifikanta effekter på skoltrivseln. Analyserna från ESM-data visar även att individer är olika i sin nivå av skoltrivsel och att det finns en kvardröjande effekt på studerandes medelnivå av skoltrivsel. Den kvardröjande effekten påverkas därtill av både föräldrastödet och den upplevda självförmågan, men i olika riktningar när effekten av den andra variabeln även betraktas. Föräldrastödet uppvisar en negativ effekt, medan den upplevda självförmågan har en positiv effekt på hur stabil studerandes skoltrivseln är över mättpunkterna. Vidare påvisar analyserna i ESM-data att det inte finns något samband mellan nivån av skoltrivsel och skoltrivselns stabilitet. De som trivs bättre i skolan har därmed inte en stabilare skoltrivsel. Därtill antyder resultaten från denna studie att det finns andra faktorer som influerar studerandes upplevelse av skoltrivsel, men som inte inkluderats i denna studie. Slutligen kunde denna studie förklara ett större spektrum av upplevelsen av skoltrivsel, genom att analyserna inte enbart utfördes på tvärsnittsnivå, utan också inkluderade ESM-data.

Källförteckning

- Abdel-Khalek, A. M., & Lester M. (2017). The association between religiosity, generalized self-efficacy, mental health, and happiness in Arab college students. *Personality and Individual Differences, 109*, 12–16. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.010>.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2015). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(3), 348–366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Apple, D., & Sequiera, S. (2020). Puberty, parents, and depression: An EMA study in adolescent girls. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 25*(2). <http://dx.doi.org/10.24839/2325-7342.jn25.2.130>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Arslan, G. (2018). Psychological maltreatment, social acceptance, social connectedness, and subjective well-being in adolescents. *Journal of Happiness Studies, 19*(4), 983–1001. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9856-z>
- Bai, S., Reynolds, B.M., Robles, T.F., & Repetti, R.L. (2017). Daily links between school problems and youth perceptions of interactions with parents: A diary study of school-to-home spillover. *Soc Dev., 26*(4), 813–830. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29307958/>
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. I Christenson, S. L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (Red.), *Handbook of research on student engagement* (315–342). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(2), 67–79. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021864432505>.
- Bremberg, S., Hæggman, U., & Lager, A. (2006). *Ungdomar, stress och psykisk ohälsa: analyser och förslag till åtgärder*. (SOU, 2006:77). Fritzes. https://www.researchgate.net/publication/233904088_Ungdomar_stress_och_psykisk_ohalsa_analyser_och_forslag_till_atgarder_slutbetankande_av_Utredningen_om_ungdomars_psysiska_halsa_SOU_200677

- Bernard, M. (2005). The learning of resilience. *Educational Horizons*, 8(6), 22–23.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.149030>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. Sage.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Carey, M.P., & Forsyth, A.D. (2009). Teaching tip sheet: self-efficacy. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/pi/aids/resources/education/self-efficacy>
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents' psychological well-being and perceived parental involvement: Implications for parental involvement in middle schools. *RMLE Online*, 33(4), 1–13.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19404476.2009.11462067>
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2014). "Happiness in everyday life: The uses of experience sampling," in the flow and the foundations of positive psychology. *Journal of Happiness Studies*, 4, 89–101. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_6
- Dataskyddslag* (1050/2018). Finlex. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/2018105>
- Dejonckheere, E., & Erbas, Y. (2022). Chapter 3: Designing an experience sampling study. I Myin-Germeys, I., & Kuppens, P (Red.), *The Open Handbook of Experience Sampling Methodology: A step-by-step guide to designing, conducting, and analyzing ESM studies* (Uppl.2, 33–69). The center for Research on Experience sampling and Ambulatory methods Leuven (REAL).
<https://www.kuleuven.be/samenwerking/real/real-book/index.htm>
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review* (Rapport 443). London: Department for Education and Skills.
<https://dera.ioe.ac.uk/6305/1/rr433.pdf>
- Dorcas, E.B., Boers, M., & Tugwell, P. (2017). Chapter 33; Assessment of health outcomes. I Kelley & Firesteins (Red.), *Textbook of Rheumatology* (Uppl.10, 496–508).

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/B9780323316965000334?token=F83A35A0CE970DE9C7F5CEF24BB60AA948FBC1D6C7E647F8406ECF8EE847D9E375E314DD70D52086A1B43A1FD97FDA3D&originRegion=eu-west-1&originCreation=20230425100117>

Egidius, H. (2022). *Självförmåga*. Psykologiguiden.

<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=självförmåga>

Eisele, G., Kasanova, Z., & Houben, M. (2022). Chapter 4: Questionnaire design and evaluation. I Myin-Germeys, I., & Kuppens, P (Red.), *The Open Handbook of Experience Sampling Methodology: A step-by-step guide to designing, conducting, and analyzing ESM studies* (Uppl.2, 33–69). The center for Research on Experience sampling and Ambulatory methods Leuven (REAL).

<https://www.kuleuven.be/samenwerking/real/real-book/index.htm>

Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken; En handbok i enkätmetodik* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>

Ettekal, A. V., Burkhard, B., Fremont, E., Su, S., & Stacey, D. C. (2017). *Relational developmental systems metatheory*.

https://www.researchgate.net/publication/330425151_Relational_Developmental_Systems_Metatheory

Finlands grundlag (731/1999). Finlex. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>

Forskningsetiska delegationens publikationer (TENK). (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprovning inom humanvetenskaperna i Finland: Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019* (2019:3). TENK.

https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf

Frailon, J. (2004). *Measuring student wellbeing in the context of Australian schooling: Discussion paper* (Rapport). South Australian department of Education and Children's services på uppdrag av Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA).

https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=well_being

- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education, 17*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3>
- Gabriel, A. S., Podsakoff, N. P., Beal, D. J., Scott, B. A., Sonnentag, S., Trougakos, J. P., & Butts, M. M. (2018). Experience sampling methods. *Organizational Research Methods, 22*(4), 1–38. <http://dx.doi.org/10.1177/1094428118802626>
- Gellerstedt, M. (2008). *Tillämpad statistik – att samla och sammanfatta data; Laboration 1: Deskriptiv statistik*. <https://www.hv.se/globalassets/dokument/utbilda/laboration-deskriptiv-statistik.pdf>
- Gottlieb, G. (1992). *Individual development and evolution: The genesis of novel behavior*. Oxford University Press.
- Gottlieb, G. (1997). *Synthesizing nature-nurture: Prenatal roots of instinctive behavior*. Erlbaum.
- Gottlieb, G. (1998). Normally occurring environmental and behavioral influences on gene activity: From central dogma to probabilistic epigenesis. *Psychological Review, 105*, 792–802. https://www.researchgate.net/profile/Damian-Kelty-Stephen/post/Can_anyone_provide_me_with_a_definition_of_liveliness/attachment/59d61dda79197b807797aff2/AS%3A273721351180307%401442271664150/download/gottlieb+1998+-+genetic+paper.pdf
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(2), 133–150. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831003637915>
- Habets, P., Delespaul, P., & Jeandarme, I. (2022). The importance of context; An ESM study in forensic psychiatry. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 66*(1), 84–97. <http://dx.doi.org/10.1177/0306624X20986530>
- Hamre, B. K., & Cappella, E. (2015). Measures of early adolescent development and school contexts. *The Journal of Early Adolescence, 35*(5–6), 586–596. <https://doi.org/10.1177/0272431615578275>
- Hietanen-Peltola, M., Laitinen, K., Autio, E., & Palmqvist, R. (2018). *Välbefinnande genom generellt inriktat arbete: elevhälsogrupper inom den grundläggande utbildningen* (11). Institutet för hälsa och välfärd (THL). https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137137/URN_ISBN_978-952-343-206-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Holzer, J., Bürger, S., Samek-Krenkel, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Conceptualisation of students' school-related wellbeing: students' and teachers' perspectives. *Educational Research*, 63(4), 474–496.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1987152>
- Hussain, M., Kho, C., & Main, A. (2021). Horizontal collectivism moderates the relationship between in-the-moment social connections and well-being among Latino/a college students. *Journal of Immigrant Minority Health*, 23, 1001–1010.
<https://doi.org/10.1007/s10903-021-01143-5>
- Janssen, L.H.C., Elzinga, B.M., Verkuil, B., & Keijsers, L. (2021). The link between parental support and adolescent negative mood in daily life: between-person heterogeneity in within-person processes. *Journal of Youth and Adolescence*, (50), 271–285.
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01323-w>
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time?. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. (2018). Well-being and academic achievement: Differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki metropolitan area. *Journal of School Health*, 88(11), 821–829. <https://doi.org/10.1111/josh.12691>
- Keith, T. Z. 1991. Parent involvement and achievement in high school. *Advances in Reading and Language Research*, 5, 125–141. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347640.pdf>
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597.
<https://doi.org/10.1037/pas0000201>
- Kocayörük, E., Altıntaş, E., & İçbay, M.A. (2014). The perceived parental support, autonomous-self and well-being of adolescents: A cluster-analysis approach. *Journal of Child and Family Studies* 24(6).
https://www.researchgate.net/publication/271866523_The_Perceived_Parental_Support_Autonomous-Self_and_Well-Being_of_Adolescents_A_Cluster-Analysis_Approach
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2013). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between social support and subjective well-being among Chinese University students. *Social Indicators Research*, 112(1), 151–161.
<https://doi.org/10.1007/s11205-012-0044-6>

- Koskinen-Hagman, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Swedish version of the general self-efficacy scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/%7Ehealth/swedish.htm>
- Laurenceau, J.-P., & Bolger, N. (13–17 juni, 2022). *Analyzing intensive longitudinal data*. CenterStat. <https://centerstat.org/analyzing-intensive-longitudinal-data-async/>
- Lag om elev- och studerandevård* (1287/2013). Finlex. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2013/20131287>
- Lagen om medicinsk forskning* (488/1999). Finlex. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990488>
- Lerner, R. M., Agans, J.P., DeSouza, L. M & Gasca, S. (2013). Describing, explaining, and optimizing within-individual change across the life span: A relational developmental systems perspective. *Review of General Psychology*, 17(2), 179–183. <https://doi.org/10.1037/a0032931>
- Lerner, R. M., Agans, J. P., DeSouza, L. M. & Hershberg, R. M. (2014). Developmental science in 2025: A predictive review. *Research in Human Development*, 11(4), 255–272. <https://doi.org/10.1080/15427609.2014.967046>
- Lerner, R. M., Johnson, S. K., & Buckingham, M. H. (2015). Relational developmental systems-based theories and the study of children and families: Lerner and Spanier (1978) revisited. *Journal of Family Theory & Review*, 7(2), 83–104. <https://doi.org/10.1111/jftr.12067>
- Lerner, R. M. (2018). *Concepts and Theories of Human Development* (5.utg.). Routledge.
- Li, R., Yao, M., Liu, H., & Chen, Y. (2019). Chinese parental involvement and adolescent learning motivation and subjective well-being: More is not always better. *Journal of Happiness Studies*, 21(7), 2527–2555. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00192-w>
- Manwaring, K.C., Larsen, R., Graham, C.R., Henrie, C.R., & Halverson, L.R. (2017). Investigating student engagement in blended learning settings using experience sampling and structural equation modeling. *The Internet and Higher Education*, 35, 21–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.06.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20149>
- Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *J. Pers.* 64, 275–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00512.x>

- Morinaj, J., & Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 273–294. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1>
- Myin-Germeys, I., & Kuppens, P. (Eds.). (2022). *The open handbook of experience sampling methodology: A step-by-step guide to designing, conducting, and analyzing ESM studies* (Uppl. 2). Leuven: Center for Research on Experience Sampling and Ambulatory Methods Leuven. <https://www.kuleuven.be/samenwerking/real/real-book/index.htm>
- Mölsä, M-E., Lax, M., Korhonen, J., Gumpel, T-P., & Söderberg, P. (2022). The experience sampling method in monitoring social interactions among children and adolescents in school: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Psychology*, 13. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844698>
- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). *Report to the department of education, employment and workplace relations: Scoping study into approaches to student wellbeing* (Rapport PRN:18219). ACU National och Erebus International. <http://growinggreatschoolsworldwide.com/wp-content/uploads/2014/03/10-Scoping-Study-on-Student-Wellbeing.pdf>
- OECD. (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education* (PISA 2012:13). OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III)*. PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Otto, C., Kaman, A., Erhart, M., Barkmann, C., Klasen, F., Schlack, R., & Ravens-Sieberer, U. (2021). Risk and resource factors of antisocial behaviour in children and adolescents: results of the longitudinal BELLA study. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 15(61). <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00412-3>
- Overton, W. F. (2013). Relationism and relational developmental systems: a paradigm for developmental science in the post-Cartesian era, *Advances in child development and behavior*, 44, 21–64. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-397947-6.00002-7>
- Overton, W. F. (2015). Process and relational developmental systems. I W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Volume 1: Theory and Method* (7th ed., 9–62). Wiley.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49271575/Overton_Chapter_2_Handbook-libre.pdf?1475344750=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOverton_W_F_2015_Processes_relations_and.pdf&Expires=1682228333&Signature=ZePkwe--c14y-XF1skL-St00rDVFBR1GYt98rYOOsymeKmrVkjOf2cSHTvtnUyNknDnRSKyTtjxGEEq2Ap~AOufZ2WNA9pIuqS3XDbR5UloGBdGLUub927Fi3xx0z7dpnACSGrOWdXheadpKJx4eBXko407VX7TFWUMeS6E3EPGybRC8~ikDVdeinQ0Y7q-J8xj1HDD~pabfWEusQAdo5EWdQ2xCgY~Q6GPTWmLBnNjxverR07ghwAEP78vCvaKJx8G5OffYys6X7DGoKiWuYbX8iQIM0ACn2sOv6CVCOOrZ0~OhUwwZF0dqD8V6E7JMRbjnJjnQeGzzU2531Hg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Palomar-Lever, J., & Victorio-Estrada, A. (2014). Determinants of subjective well-being in adolescent children of recipients of the Oportunidades Human Development Program in Mexico. *Social Indicators Research*, 118(1), 103–124.

<http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0407-7>.

Psykologiskt vetande (2016). *Deduktion och induktion*.

<http://www.psykologisktvetande.se/deduktion-induktion.html>

Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>

Salmela-Aro, K. (2020). The role of motivation and academic wellbeing – The transition from secondary to further education in STEM in Finland. *European Review*, 28(1), 121–34. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000952>

Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J., & Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61–70.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.001>

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>

Schueller, S. M., & Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253–263.

<https://doi.org/10.1080/17439761003794130>

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *General self-efficacy scale (GSE)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press. <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2015/01/Seligman-2011-Chapter-1.pdf>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Smith, M., L., Mann, M., J., Georgieva, Z., Curtis, R., & Schimmel, C., J. (2016). What counts when it comes to school enjoyment and aspiration in the middle grades. *Research in Middle Level Education*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2016.1226100>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589–604. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Sundell, A. (2009). *Guide: Regressionsanalys*. <https://spssakuten.com/2009/12/21/regressionsanalys-1/>
- Sundell, A. (2010). *Guide: Korrelation*. <https://spssakuten.com/2010/01/08/korrelation-1/>
- Sundell, A. (2011). *Guide: Faktoranalys*. <https://spssakuten.com/2011/12/29/guide-faktoranalys/>
- Söderberg, P. (u.å.). Vad är ESM? Experience sampling method. *Reboot*. <https://blogs2.abo.fi/reboot/vad-ar-esm/>
- THL. (2021). *Välbefinnandet bland barn och unga – Enkäten Hälsa i skolan 2021* (42/2021). Institutet för hälsa och välfärd. <https://thl.fi/en/web/thlfi-en/statistics-and-data/statistics-by-topic/social-services-children-adolescents-and-families/well-being-of-children-and-young-people-school-health-promotion-study>
- Thomas, V., Muls, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2020). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, 46(4), 404–421. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1590182>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290–305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>

- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2016). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519–537. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>
- Wang, H., Wang, Y., Wang, G., Wilson, A., Jin, T., Zhu, L., Yu, R., Wang, S., Yin, W., Song, H., Li, S. Jia, Q., Zhang, X., & Yang, Y. (2021). Structural family factors and bullying at school: A large scale investigation based on a Chinese adolescent sample. *BMC Public Health* 21(2249). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12367-3>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegan, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=89b272cb-95c3-4e8c-bc6b-6eda65b5daad%40redis>
- Weinstein, S.M., Mermelstein, R.J., Hedeker, D., Hankin, B.L., Flay, B.R. (2006). The time-varying influences of peer and family support on adolescent daily positive and negative affect. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(3), 420–430. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3503_7
- WHO. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. World Health Organization Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326320>
- Yap, S. T., & Baharudin, R. (2016). The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model. *Social Indicators Research* (126), 257–278. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0882-0>