

En kvantitativ undersökning om akademisk självuppfattning och skolstress bland österbottniska elever

Madeleine Storm (41486)

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

Abstrakt

Författare Storm Madeleine	Årtal 2023
Arbetets titel En kvantitativ undersökning om akademisk självuppfattning och skolstress bland österbottniska elever	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i utvecklingspsykologi Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 40
Projekt inom vilket arbetet gjorts Studiens material baserar sig på Ungdomsenkäten 2016–2017	
<p>Syfte: Studiens primära syfte är att undersöka sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress bland elever i Österbotten i Finland. Avhandlingen tar även fasta på hur sambandet påverkas av variablerna emotionell självuppfattning, studieprestationer, kön, utbildningsnivå och skolspråk.</p> <p>Metod: Avhandlingen består av en kvantitativ metod och baserar sig på datamaterial från Ungdomsenkäten 2016–2017. Läsåret 2016–2017 utfördes Ungdomsenkäten i svensk- och finskspråkiga skolor i Österbotten. Samplet i den här studien bestod av N = 3150 elever, varav 56,2 % var elever på högstadiet och 43,8 % var studerande på andra stadiet. Andelen elever från svenskspråkiga skolor utgjorde 66,4 % medan andelen elever från finskspråkiga skolor utgjorde 33,6 %. Könsfördelningen var 51,6 % flickor och 48,4 % pojkar. Respondenternas medelålder var 16 år (m = 16,26, sa = 1,57). Tre forskningsfrågor och en hypotes utformades för att undersöka avhandlingens syfte. Dessa undersöktes genom korrelationsanalyser och en stegvis regressionsanalys.</p> <p>Resultat: Studien fann en signifikant negativ svag korrelation mellan akademisk självuppfattning och skolstress. Inverkan av skolstress på akademisk självuppfattning minskade då andra variablers inverkan beaktades, men skolstress var fortsättningsvis en signifikant negativ prediktor för akademisk självuppfattning.</p> <p>Diskussion: Avhandlingens centrala resultat diskuteras. Resultat visar att skolstress kan ha ett negativt samband med akademisk självuppfattning, även när man tar hänsyn till faktorer som emotionell självuppfattning och studieprestationer.</p>	
Sökord: akademisk självuppfattning, skolstress, emotionell självuppfattning, elever, ungdomar Keywords: academic self-efficacy, school stress, emotional self-efficacy, students, youths	

Innehåll

Abstrakt	2
1 Inledning	5
<i>1.1 Centrala begrepp</i>	6
1.1.1 Självpupfattning och närliggande begrepp.....	6
1.1.2 Stress och skolstress	8
1.1.3 Elever och studerande	9
<i>1.2 Referensram</i>	10
1.2.1 Banduras teori om självuppfattning	10
1.2.2 Stress och hur den tar sig i uttryck hos barn och unga	11
1.2.3 Nationella styrdokument med anknytning till ungas välfärd	12
<i>1.3 Tidigare forskning</i>	13
1.3.1 Självpupfattning hos unga	14
1.3.2 Skolstress bland unga	15
1.3.3 Självpupfattning och skolstress bland unga	15
1.3.4 Självpupfattning, skolstress och studieprestationer bland unga.....	17
1.3.5 Bakgrundsfaktorers betydelse för ungas självuppfattning och skolstress.....	18
<i>1.4 Syfte och forskningsfrågor</i>	18
2 Metod	20
2.1 Val av metod.....	20
2.2 Datainsamling och sampel.....	20
2.2.1 Hantering av bortfall	22
2.3 Mätinstrument	22
2.3.1 Akademisk självuppfattning.....	22
2.3.2 Skolstress.....	22
2.3.3 Emotionell självuppfattning	23
2.3.4 Studieprestation	23
2.3.5 Explorativ faktoranalys	23
2.4 Statistiska analyser.....	23
2.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	24
2.6 Etiska överväganden	24
3 Resultat	26
3.1 Deskriptiv statistik och korrelationsanalyser.....	26
3.2 Stegvis regressionsanalys i 3 steg	27
3.2.1 Modell 1: inverkan av skolstress på akademisk självuppfattning	28
3.2.2 Modell 2: inverkan av skolstress, emotionell självuppfattning och vitsord på akademisk självuppfattning.....	29
3.2.3 Modell 3: bakgrundsfaktorers inverkan på akademisk självuppfattning.....	29
4 Diskussion	30

<i>4.1 Resultatdiskussion</i>	30
4.1.1 Sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress	30
4.1.2 Inverkan skolstress, emotionell självuppfattning och studieprestationer på elevers akademiska självuppfattning	31
4.1.3 Bakgrundsfaktorers inverkan på elevers akademiska självuppfattning	31
<i>4.2 Metoddiskussion</i>	32
<i>4.3 Förslag på fortsatt forskning och råd till fältet</i>	33
<i>4.4 Konklusion</i>	35
Källförteckning	36

Tabeller

Tabell 1	21
Tabell 2.....	26
Tabell 3.....	28

Figurer

Figur 1	7
Figur 2	19

1 Inledning

Stress som på olika sätt är relaterad till skolan, eller skolstress, är ett växande problem i dagens skolor och samhälle. Förekomsten av skolstress bland finländska elever är hög (Löfstedt m.fl., 2019). Enligt en artikel publicerad i Svenska Yle förekommer skolstress i alla typer av skolor i Finland (Nurmio, 2019). Ungdomstiden är en viktig utvecklingsperiod (Eriksson, 2019). Människor som i allmänhet litar på sin egen förmåga att klara av olika typer av krav från omgivningen tenderar också att tolka svåra uppgifter som utmanande snarare än som hotfulla (Jerusalem & Schwarzer, 1992). Deras generella tro på en positiv självuppfattning fungerar som en resursfaktor som kan fungera skyddande vid stressupplevelser.

I Norden tenderar särskilt äldre ungdomar och flickor erfaras skolstress (Löfstedt m.fl., 2019). Lindblad (2012) hävdar att ökade prestationskrav i skolan ofta framhävs som en förklaring till ungdomars allt sämre självrapporterade psykiska hälsa, men att denna förklaring knappast är giltig om man ser enbart till kunskapsrelaterade prestationskrav. Unga människor står inför stora omställningar och utmaningar, bland annat växande akademiska förväntningar (Eriksson, 2019). Att inneha hög nivå av självuppfattning minskar sårbarheten för stress och främjar individens resiliens och förmåga att hantera motgångar på gynnsamma sätt (Bandura, 2001; Jerusalem & Schwarzer, 1992). Enligt Jerusalem och Schwarzer (1992) är självuppfattning en viktig resurs för individens subjektiva uppfattningar efter misslyckanden. Lägre nivå av självuppfattning kan innebära sämre hantering av stressfyllda situationer (Bandura, 1995; Jerusalem & Schwarzer, 1992).

Hur anser unga idag att de klarar av sina studier och att möta olika krav? Eftersom stress som är relaterad till skolan är ett aktuellt ämne och även ett område som lyfts i media är det övergripande syftet med den här avhandlingen att undersöka hur sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress ser ut bland österbottniska ungdomar. Avhandlingens datamaterial består av Ungdomsenkäten som samlades in bland elever på årskurs nio i högstadiet och studerande på årskurs tre på andra stadiet läsåret 2016–2017 i Österbotten i Finland. Ungdomsenkäten 2016–2017 innehöll bland annat frågor om skola och utbildning, trygghet och relationer samt hälsa och välmående. Åldern på deltagarna i materialet som analyseras i avhandlingen är 14–20 år.

Härnäst i avhandlingen kommer centrala begrepp, referensram och tidigare forskning att gås igenom. Efter det följer metodkapitlet där datainsamlingen och bearbetningen av materialet beskrivs. I resultatkapitlet presenteras avhandlingens statistiska analyser genom text

och tabeller. Avhandlingen avslutas av ett diskussionskapitel bestående av resultat- och metoddiskussion, förslag till fortsatt forskning och råd till fältet samt konklusion.

1.1 Centrala begrepp

I det här kapitlet definieras nyckeltermerna och begrepp som är centrala och relevanta för avhandlingens tematik. Begreppen som definieras är *självuppfattning och närliggande begrepp*, *stress och skolstress* samt *elever och studerande*.

1.1.1 Självuppfattning och närliggande begrepp

Självuppfattning är ett begrepp som i litteraturen och i internationell forskning kan betona olika områden och benämnas på olika sätt. I den här avhandlingen översätts begreppet *självuppfattning* från engelskans *self-efficacy*. En del forskning skiljer mellan innebörden i begreppen *självuppfattning* och *upplevd självförmåga*, men i den här avhandlingen syftar *självuppfattning* på det som på engelska benämns som *self-efficacy*. Begreppet myntades av Albert Bandura (Bandura, 1977a). Med självuppfattning avser man att tilltro till den egna förmågan är en resurs. Detta har samband med olika hälsoutfall och prestationer i skolan (Folkhälsomyndigheten, 2018).

Självuppfattning, som även kan benämnas som *upplevd självförmåga* eller *självförmåga*, handlar för individen om att hen tror på sin egen förmåga att framgångsrikt verkställa ett beteende som krävs för att nå ett specifikt resultat eller klara av en specifik uppgift (Bandura, 1977a). Zimmerman (1995) beskriver att individens självuppfattning är kontextrelaterad och innefattar bedömning av den personliga förmågan i fråga om hur man ska gå tillväga för att uppnå en specifik prestationsnivå. En annan benämning för *självuppfattning* är *själv tilltro* (Hwang & Nilsson, 2011; 2019; Hwang m.fl., 2018). Individer med god själv tilltro uppfattar svåra uppgifter som en utmaning, och inte som något som ska undvikas. Själv tilltron, eller självuppfattningen, är viktig under skolåren för barn och unga gällande hur de tar sig an skoluppgifter och särskilt gällande hur de reagerar efter ett misslyckande (Hwang & Nilsson, 2011; 2019; Hwang m.fl., 2018). Hwang och Nilsson (2019) ger ett exempel på låg respektive hög själv tilltro. En elev som uppvisar nervositet då hen ska tala inför klass kan tolkas på olika sätt. Om man ser det som att eleven är dålig på detta och helst bör undvika situationen refererar man till låg själv tilltro. Om man vänder på synsättet och ser det som att elevens nervositet beror på att hen är ovan, och att nervositeten skulle minska med ökad erfarenhet, kan man hänvisa till hög själv tilltro (Hwang & Nilsson, 2019). En annan benämning på begreppet *självuppfattning* är enligt von Tetzchner (2016) *själv tillit* (eng. *self efficacy belief*). von

Tetzchner lyfter fram att barnets självtillit inverkar på hur barnet ställer upp mål och handlar i olika situationer. Barnets sätt att vara är inte enbart en fråga om kompetens och yttre påverkan, utan handlar även om inre tolkning och bearbetning. Enligt Bandura (1982) påverkar självuppfattning både känslomässiga reaktioner och beteendet hos individen, särskilt med avseende på ångest- och stressreaktioner till följd av obekanta eller potentiellt avskräckande händelser.

Självuppfattning utgör ett begrepp som kan betona olika områden. I den här avhandlingen används begreppen *självuppfattning* eller *generell självuppfattning* då begreppet nämns allmänt utan domänspecifik inriktning, eller då flera typer av självuppfattning nämns samtidigt. Utöver det tar avhandlingen fasta på *akademisk självuppfattning* (eng. *academic self-efficacy*), vilket avser självuppfattning i skolkontext (Muris, 2001). Även *emotionell självuppfattning* (eng. *emotional self-efficacy*) beaktas i avhandlingen. Muris (2001) menar att akademisk självuppfattning handlar om individens subjektivt upplevda självuppfattning vid hantering av sitt eget beteende vid inläring, behärskande av akademiska ämnen och uppfyllande av akademiska förväntningar. Emotionell självuppfattning handlar om individens självuppfattning vid hantering av negativa känslor (Muris, 2001).

Muris (2001) testade och utvecklade mätinstrumentet *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) bland ungdomar. Mätinstrumentet används för att mäta självuppfattning hos barn och unga. Detta mätinstrument används i avhandlingens analyser, och utgör därmed grund för hur självuppfattning definieras och undersöks i avhandlingen. Muris mätinstrumentet inkluderar tre olika delskalor: akademisk självuppfattning, emotionell självuppfattning och social självuppfattning. Avhandlingen fokuserar på akademisk självuppfattning och emotionell självuppfattning. Nedan presenteras en figur för att åskådliggöra detta. Bandura (1995) menar att det bland annat finns olika informationskällor som formar individens självuppfattning och dessa beskrivs mer ingående i avhandlingens referensram.

Figur 1

Delskalor av självuppfattning enligt Muris (2001) mätinstrument



Avhandlingen tar primärt fasta på akademisk självuppfattning, och sekundärt på emotionell självuppfattning. Social självuppfattning undersöks inte i avhandlingen.

1.1.2 Stress och skolstress

Stress är ett begrepp som innefattar många dimensioner. Nationalencyklopedin (u.å.) definierar *stress* enligt anpassningar som sker i kroppens funktioner och utlöses av fysiska eller psykiska påfrestningar. Dessa påfrestningar kallas för *stressorer* eller *stressfaktorer*. De biologiska stressreaktionerna är de samma som hjälpte människans förfäder att överleva, genom att stärka beredskapen för kamp eller flykt (eng. *fight or flight*). Nuförtiden kan dessa stressreaktioner vara mer till skada än till nytta eftersom de stressorer som människan utsätts för idag har förändrats. Hos människan kan stressreaktionen förklaras som en alarmreaktion med sammanlänkade psykiska och kroppsliga händelser. Stressreaktionen är sammankopplad med det sympatiska nervsystemet, och stresshormoner som adrenalin, noradrenalin och kortisol (Nationalencyklopedin, u.å.). Enligt Währborg (2009) finns det ingen vedertagen definition som objektivt beskriver vad som avses med begreppet *stress*, men trots det är det ett begrepp som används flitigt. Man tillsätter ofta andra begrepp till termen *stress* för att förtydliga vad man menar. I medicinska sammanhang kan det röra sig om utbrändhet, utmattning och depression. Stress är inte ett statiskt tillstånd (Währborg, 2009). Enligt von Tetzchner (2016) innebär stress en fysisk, mental eller emotionell belastning eller spänning.

Stress som begrepp myntades och etablerades under 1940-talet av fysiologen Hans Selye, då som en tolkning av experimentella fynd hos djur. Först kommer en stressor som utlöser en stressreaktion. Selye pratade då om det generella anpassningssyndromet, förkortat GAS (eng. *general adaption syndrome*). Selye delade in anpassningen till fysiska påfrestningar i tre faser: alarmfasen, resistensfasen och utmattningsfasen. Selyes teori har kritiserats av andra forskare (Währborg, 2009). Selye (1974) menar att stress innebär kroppens ospecifika reaktion på varje krav som ställs på den.

Stress kan ge upphov till många olika fysiska symtom. Hos yngre skolbarn är det vanligt förekommande med bland annat huvudvärk, magont, oklara smärtor, trötthet, depression, ångest, irritabilitet, koncentrationssvårigheter, tillbakadragenhet, sömnproblem samt aggressivitet eller utåtagerande beteende (Mörelius, 2014). För tonåringar kan olika stressorer leda till stress som kan ta sig i uttryck på många olika sätt och som kan leda till fysiska, psykiska och beteendemässiga symtom. Sätten som tonåringen uttrycker för att visa tecken på kortvarig eller långvarig stress är många och individuella, vissa blir inåtvända, medan andra blir utåtagerande. Enligt Mörelius (2014) är huvudvärk det vanligaste symtomet på stress hos

flickor i tonåren. För pojkar är de vanligaste symtomen nedstämdhet, sömnsvårigheter, irritabilitet och värk i kroppen. Ångest är också förekommande hos båda könen, och vissa söker tillfälliga sätt att dämpa stress eller ångest, exempelvis genom att dricka alkohol, ta droger eller skära sig (Mörelius, 2014).

Stress är ofta kopplat till något negativt, men tillfällig positiv stress behöver inte vara farlig, exempelvis då man medvetet anstränger sin kropp och sina sinnen för att orka ta itu med en uppgift eller klara en deadline (Barn- och ungdomspsykiatri [BUP], 2022). Att uppleva måttlig stress kan skärpa uppmärksamheten och förbättra möjligheterna att lägga ny kunskap på minnet (Lindblad, 2012). Då är det viktigt att få tid till återhämtning, annars kan man prata om negativ stress, då man blir ångestfylld och mår dåligt av stressen (BUP, 2022).

Skolstress eller stress som på olika sätt är relaterad till skolan kan handla om att individen jämför sig med andra och således känner sig sämre i skolrelaterade sammanhang, eller om hen har för höga krav på sig själv eller krav hemifrån (Barnens rätt i samhället [Bris], 2019). Många föräldrar kan ställa höga krav och ha höga förväntningar på att den unga ska prestera i skolan, som kan vara svåra för den unga att uppfylla. Dessutom finns det förväntningar från lärare och även från andra elever på att den unga ska prestera (Bandura, 1997). Krav i skolan kan ge upphov till skolstress (Löfstedt m.fl., 2019). Att uppleva sig bli stressad i skolan kan påverka förmågan att lära sig saker, både i positiv och i negativ bemärkelse. Skolstress som blir för stark kan vara blockerande och försämra koncentrationsförmågan och minnet (Lindblad, 2012). Många unga ställer dessutom höga krav på sig själva i skolan, vilket kan öka stressnivån (Bandura, 1997).

Baserat på definitionen som framkommer i detta kapitel syftar skolstress i denna avhandling på stress som på olika sätt är relaterad till skolan.

1.1.3 Elever och studerande

I avhandlingen används i första hand begreppet *elever* för att hänvisa till individer som går i grundskolan, medan begreppet *studerande* främst används för individer som studerar på andra stadiet. Då båda grupperna benämns samtidigt eller generellt används främst *elever* som begrepp. Målgruppen i avhandlingen är unga mellan 14–20 år, med betoning på högstadiets årskurs nio och andra stadiets årskurs tre.

1.2 Referensram

1.2.1 Banduras teori om självuppfattning

Teorin om självuppfattning grundar sig i ett större teoretiskt ramverk som utvecklats av Bandura och kallas för socialkognitiv teori (Schunk & Pajares, 2002). Avhandlingen kommer inte att gå djupare in på Banduras socialkognitiva teori i sin helhet, utan fokus är vid hans teori om självuppfattning. Utvecklingen av individens självuppfattning börjar vid spädbarnsåren (Schunk & Pajares, 2002). Under de tidiga levnadsåren påverkas barnets självuppfattning av föräldrar eller andra närstående som förser barnet med olika erfarenheter. En trygg hemmiljö som ger barnet möjlighet att utforska och interagera med omgivningen på ett positivt sätt stärker barnets självuppfattning (Schunk & Pajares, 2002).

Bandura (1995) menar att det finns fyra olika former av inflytande eller informationskällor som utvecklar människans självuppfattning. Den första och mest effektiva är framgångsrikt hanterade erfarenheter (eng. *mastery experiences*), vilket innebär att lyckad hantering av tidigare motgångar stärker självuppfattningen hos individen. Om misslyckanden inträffar innan individen etablerat sin självuppfattning kan det få negativa följder. Framgångsrikt hanterade erfarenheter handlar inte om att tillämpa gamla vanor, utan snarare om att utveckla verktyg för att ändamålsenligt hantera olika livssituationer. Att inte möta motgångar utan enbart uppleva framgångar riskerar att individen förväntar sig snabba resultat och kan bli avskräckt efter misslyckanden. För att uppnå hög nivå av självuppfattning behöver individen erfarenhet i fråga om att anstränga sig för att övervinna motgångar, och kan på så sätt gå starkare ur dem. När individen litar på sin egen förmåga och tror att hen har vad som krävs för att lyckas blir hen uthålligare vid motgångar och återhämtar sig snabbare (Bandura, 1995).

Följande källa till utvecklingen och stärkandet av individens självuppfattning är enligt Bandura (1995) observationsinläring (eng. *vicarious experience*). Observationsinläring innebär att iakttagelse av andra människor som lyckas genom konsekventa ansträngningar höjer individens tro på sin egen förmåga, det vill säga att hen också kan klara av liknande saker. Det är viktigt att betraktaren kan identifiera sig med den andra personen (Bandura, 1995). En skolelev kan influeras av andra jämnåriga elever i skolan (Schunk & Pajares, 2002). Den tredje källan till utvecklingen av självuppfattning är enligt Bandura (1995) social övertygelse (eng. *social persuasion*). Det innebär att individer som verbalt övertygas om att de har förmågan att klara av en viss sak troligen kommer att genomföra större ansträngningar. Den fjärde och sista källan som Bandura (1995) lyfter fram är fysiologiska och känslomässiga tillstånd (eng. *physiological and emotional states*). Det innebär att individens fysiska och emotionella tillstånd påverkar hur hen uppfattar sin självuppfattning. Individen kan tolka sina stressreaktioner och

spänningar som tecken på att hen riskerar prestera sämre. Humöret kan också påverka hur individen uppfattar sin självuppfattning. Då kan individen exempelvis behöva sänka stressnivån och bearbeta negativa känslor (Bandura, 1995).

Schunk och DiBenedetto (2016) menar att i skolkontext kan de fyra källorna till självuppfattning resultera i olika effekter på individens motivation, lärande, självreglering och prestation. Elever som känner sig mer effektiva när det gäller inläring tenderar dessutom vara mer benägna att engagera sig i självreglerat lärande, som att sätta upp mål, använda effektiva inlärningsstrategier och fördjupa sin förståelse. Dessutom skapar dessa elever fördelaktiga miljöer för sin inläring genom att minimera eller eliminera potentiella distraktioner och dra nytta av utbyte med andra elever (Schunk & DiBenedetto, 2016). Elevens självuppfattning är av betydelse för den slutliga prestationsnivån (Zimmerman, 1995).

Utöver de fyra källorna som inverkar på utvecklingen av människans självuppfattning menar Bandura (1995) att det också finns olika processer (eng. *efficacy-activated processes*). Dessa består av kognitiva-, motivationsinriktade-, affektiva- samt urvalsprocesser. De affektiva processerna är av störst intresse i avhandlingens kontext. Bandura (1995) menar att individens uppfattning om sin förmåga i hantering av svåra situationer påverkar hur mycket stress hen upplever i sådana situationer. Då individen innehar höga nivåer av självuppfattning minskar rädsla och hämningar som uppstår genom förväntningar på eventuell framgång (Bandura, 1977b).

1.2.2 Stress och hur den tar sig i uttryck hos barn och unga

Stress etablerades som begrepp av Selye på 1940-talet, men redan för 150 år sedan introducerade den franske fysiologen Claude Bernard tankegångar som hade stort inflytande på den fortsatta kunskapsutvecklingen. Vid denna tid var en stor och central fråga varför kroppens system fungerar som de gör. Bernard pratade om den inre miljön och att människan strävar mot stabilitet och jämvikt. En annan förgrundsgestalt som spann vidare på Bernards tankar är den amerikanske professorn i medicin Walter Cannon. Cannons idéer handlar om att denna inre miljö hålls konstant via det sympatiska nervsystemet, och Cannon pratade om jämviktsbegreppet och kamp eller flykt som en reaktion på hot i den yttre miljön. Varken Bernard eller Cannon använde emellertid begreppet *stress*, men de lade grunden för utvecklingen av begreppets uppkomst (Währborg, 2009). Lazarus (1999) menar att coping och copingstrategier handlar om hur människan klarar av att hantera och bemöta stressfyllda situationer i livet. Om individen har effektiv coping tenderar stressnivån hos individen att vara låg, och vid ineffektiv coping är stressnivån hög (Lazarus, 1999).

Stress bland unga kan, som tidigare konstaterats i avhandlingen, ta sig i uttryck på en mängd olika sätt. Hur individen reagerar på stress är individuellt. Yngre skolbarn kan exempelvis somna på lektioner eller komma för sent till skolan upprepade gånger (Mörelius, 2014). Utöver familjen är skolan den miljö som förmodligen har störst betydelse för barn och ungas psykiska utveckling och hälsa. I skolan förmedlas förutom kunskap även normer och livsstilar (Lindblad, 2012). Många unga kan känna att de inte får tillräckligt med stöd från vuxna då det gäller studieteknik och planering, och då kan den unga uppleva att det blir svårt att kombinera läxor och fritid, vilket kan leda till att den unga upplever stress som är relaterad till skolan (Bris, 2019). Krav på att vara duktig och få höga betyg är potentiella stressorer under ungdomsåren (Mörelius, 2014).

1.2.3 Nationella styrdokument med anknytning till ungas välfärd

Det finns olika nationella styrdokument i Finland. Arbetet som sker i skolan styrs av lagen och läroplanen. I varje kommun och i en del skolor finns det en egen läroplan som ska följa de nationella riktlinjerna (Hem och skola, u.å.).

I lagen om elev- och studerandevård 2 § (1287/2013) framkommer det att lagen syftar till att bland annat främja studerandes inläring, hälsa, välbefinnande, delaktighet och att förebygga problem. Enligt 3 § (1287/2013) avser elevhälsa främjande och upprätthållande av de studerandes studieframgång, goda psykiska och fysiska hälsa och sociala välbefinnande. Elevhälsa som benämns i lagen om elev- och studerandevård (1287/2013) omfattar enligt 3 § elevvård enligt lagen om grundläggande utbildning, och studerandevård enligt gymnasielagen och lagen om yrkesutbildning. Elevhälsan ska enligt 3 § (1287/2013) i första hand vara förebyggande med generell inriktning som stöder hela läroanstalten, och elever eller studerande ska också ha rätt till individuellt inriktad elevhälsa. Den gemensamma elev- och studerandevården är primär och omfattar alla, medan den individuella elev- och studerandevården också ska verka förebyggande och stödjande (Institutet för hälsa och välfärd [THL], 2022a). Det är på utbildningsanordnarens ansvar att det vid varje läroanstalt utarbetas en elevhälsoplan för hur elevhälsoverksamheten ska genomföras, utvärderas och utvecklas (THL, 2022a). Elevhälsa ska enligt 3 § (886/2017) omfatta elevhälsa i form av psykolog- och kuratorstjänster samt skol- och studerandehälsovårdstjänster (Lag om elev- och studerandevård, 1287/2013).

Enligt 8 § i ungdomslagen (1285/2016) ansvarar kommunerna för ungdomsarbete och ungdomspolitik, samt för att stödja ungas medborgarverksamhet. Ungdomslagens (1285/2016) 2 § beskriver lagens syfte, som är att bland annat att främja ungas delaktighet och

förutsättningar att verka i samhället, stödja ungas utveckling och självständighetsprocess samt inhämtande av kunskaper och färdigheter. Även ungas fritidssysselsättningar ska stödjas och ungas uppväxt- och levnadsvillkor ska förbättras. Ungdomslagen (1285/2016) 2 § poängterar också att lagens syfte ska uppnås med utgångspunkt i bland annat kulturell mångfald, sunda levnadsvanor och sektorsövergripande samarbete (Ungdomslagen, 1285/2016).

Finland införde år 2021 utvidgad läroplikt. Den utvidgade läroplikten gäller tills individen fyllt 18 år, och trädde från och med år 2021 i kraft för en åldersklass i taget. Detta innebär skyldighet att söka en studieplats efter den grundläggande utbildningen (Undervisnings- och kulturministeriet, u.å.). Syftet med reformen är att höja utbildnings- och kompetensnivån på alla utbildningsnivåer, minska inlärningsskillnaderna och att öka jämlikheten i utbildningen samt barns och ungas välbefinnande. Målet är att alla unga ska genomgå en utbildning på andra stadiet (Undervisnings- och kulturministeriet, u.å.).

FN:s konvention om barnets rättigheter, som antogs av FN:s generalförsamling den 20 november 1989, är ett avtal om mänskliga rättigheter och har tagits i bruk av flest länder i världen (Barnets rättigheter, u.å.; Riksdagens justitieombudsman, u.å.). Barnkonventionen avser att skydda barn under 18 år. Internationellt sett trädde Barnkonventionen i kraft den 2 september 1990, och i Finland har den gällt som lag sedan år 1991. Enligt Barnkonventionen har barn rätt till det skydd och den omvårdnad som behövs för att trygga barnets välfärd, och förpliktar på så vis vuxna och föräldrar eller vårdnadshavare att säkerställa att barnets rättigheter förverkligas (Barnets rättigheter, u.å.).

1.3 Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning som bedrivits inom avhandlingens tematik. En stor del tidigare forskning tangerande självuppfattning och skolstress bland unga har utförts bland tredje stadiets studerande, och därför inkluderas även studier med tredje stadiets studerande. Det innebär att studier med deltagare äldre än avhandlingens övre åldersgräns (20 år) inkluderas i kapitlet. Även andra variabler än de som ingår i avhandlingen förekommer i detta kapitel. Avhandlingen avser undersöka om resultat och trender som noterats inom avhandlingens tematik i tidigare forskning är tillämpningsbara bland den unga populationen i landskapet Österbotten i Finland, mera precist inom årskurs nio i grundskolan och årskurs tre på andra stadiet. I de fall där tidigare forskning inte hittats eller visar tvetydiga resultat avser denna avhandling undersöka detta närmare. Huvudrubrikerna i detta kapitel har ingen närmare indelning av akademisk och emotionell självuppfattning, utan båda formerna förekommer i kapiteltexterna.

Vartannat år genomför Institutet för hälsa och välfärd (THL) den nationella enkäten Hälsa i skolan. I enkäten kartläggs elevers och studerandes mående från grundskolan till andra stadiet i Finland (THL, 2022b). Vid tidpunkten för då denna avhandling skrivs genomfördes enkäten senast år 2021, och enligt dessa resultat kan man se att ett ökat antal elever och studerande känner sig otillräckliga som studerande (THL, 2021). För årskurs 8 och 9 inom den grundläggande utbildningen ökade procenten från 20,6 % år 2019 till 25,7 % år 2021, medan i gymnasierna hade procenten stigit från 24,3 % år 2019 till 31,1 % år 2021. Yrkesläroanstalterna rapporterade år 2019 att 11,8 % studerande kände sig otillräckliga som studerande, och år 2021 var motsvarande siffra 16,5 % (THL, 2021).

1.3.1 Självpupfattning hos unga

Bacchini och Magliulo (2003) undersökte i en kvantitativ studie ungas självbild och självuppfattning under olika faser av ungdomstiden. De konstaterade att ungdomar i allmänhet beskrev sig själva i positiva termer (Bacchini & Magliulo, 2003). Nyman m.fl. (2019) undersökte i en kvalitativ studie finländska ungdomars självuppfattning i interaktioner med skolkamrater. Forskarna samlade in data bland 155 högstadielever. Nyman m.fl. betonar vikten av ungdomars egna aktiva roll i bildandet av självuppfattningen i samband med interaktioner med skolkamrater.

Största delen studier som gjorts inom avhandlingens tematik har varit kvantitativa. I en amerikansk kvantitativ studie ville McCoy och Bowen (2015) undersöka vilka faktorer i ungdomars sociala miljö som kan påverka deras framtida ambitioner och självuppfattning i skolan. Respondenterna i undersökningen bodde i stadsmiljö. Enligt resultaten var faktorer som trygghet i grannskapet och stödjande föräldrelationer viktiga för att bibehålla ungdomars framtidstro, som i sin tur kan stärka ungdomars självuppfattning i skolan (McCoy & Bowen, 2015).

Studien Skolbarns hälsovanor undersökte skolbarns hälsovanor i åldrarna 11, 13 och 15 år i Sverige och utfördes av Folkhälsomyndigheten (Folkhälsomyndigheten, 2018). Studien har ett utvecklingspsykologiskt perspektiv i utformandet av undersökningen. Folkhälsomyndigheten (2018) utgav en rapport där resultaten från undersökningen sammanställts. Enligt dessa resultat svarade majoriteten av eleverna (81 % av flickorna, 87 % av pojkarna) att de anser att de alltid eller vanligtvis hittar lösningar på problem om de försöker tillräckligt mycket, vilket kopplas samman med elevernas självuppfattning. Av flickorna uppgav 77 % att de alltid eller vanligtvis klarar av de saker som de bestämmer sig för att göra,

medan motsvarande andel pojkar som uppgav detta var och 84 %. Detta indikerar att pojkarna skattade sin självuppfattning högre än flickorna (Folkhälsomyndigheten, 2018).

1.3.2 Skolstress bland unga

Stress som är relaterad till skolan och skolgången har visat sig ha samband med många olika saker. Pascoe m.fl. (2020) påpekar i en översikt att tidigare forskning visat att stress som är relaterad till skolan kan ha en negativ inverkan på akademiska prestationer, minska motivationen och öka risken för skolavhopp. Forskarna poängterar att stress kopplad till studier är ett problem, och att stressen har negativ inverkan på studerandes inlärningsförmåga och studieresultat. Genom att satsa på studerandes stresshanteringskunskaper och förmågor kunde detta förbättras (Pascoe m.fl., 2020).

Skolstress förekommer i olika utsträckning inom de nordiska länderna. I en studie av Löfstedt m.fl. (2019) framkom det att stress i skolan år 2014 procentuellt sett var vanligast bland isländska ungdomar, tätt följt av finländska ungdomar. Av de isländska ungdomarna angav 49,9 % att de upplevde skolstress, och för de finländska ungdomarna låg motsvarande siffra på 46,5 %. I Danmark uppgav 31,1 % att de erfar skolstress, i Norge 31,1 % och i Sverige 28,1 % år 2014 (Löfstedt m.fl., 2019). Sammanlagt för flickor och pojkar i Norden förekom skolstress bland 37,6 % av flickorna och 30,3 % av pojkarna totalt sett år 2014. Vad gäller ökning av skolstress från tidigare år så ökade det på Island, i Finland och i Danmark, medan ungdomar i Sverige uppvisade en minskande trend fram till år 2010, och år 2014 återgick det till nästan samma nivå som år 2006. I Norge var nivån av skolstress stabil (Löfstedt m.fl., 2019).

Folkhälsomyndigheten (2018) rapporterar också om att en större andel unga i åldrarna 11, 13 och 15 år anser att de har för mycket skolarbete. De flesta unga uppger att de tycker att skolarbetet är svårt. Den självrapporterade skolstressen har också ökat bland unga i åldrarna 11, 13 och 15 år (Folkhälsomyndigheten, 2018).

1.3.3 Självuppfattning och skolstress bland unga

Travis m.fl. (2020) lyfter den akademiska självuppfattningens betydelse i studierna. En elev kan uppfatta hög arbetsbelastning som en utmaning och därför klara av den, medan en annan elev kan tvivla på sin förmåga att klara av hög arbetsbelastning och därmed betrakta stressfaktorn som ett hinder som gör att prestationen blir sämre (Travis, m.fl. 2020). Även individens emotionella självuppfattning kan vara fördelaktig i hantering av skolstress, och kan fungera som skyddsfaktor mot depression (Arslan, 2017). Cattelino m.fl. (2021) poängterar

också att högre nivåer av självuppfattning hos individen innebär lägre nivå av depressiva symtom, medan misslyckanden i skolan kan innebära lägre nivåer av självuppfattning vilket i sin tur kan leda till att depressiva symtom förekommer. Självuppfattning är av betydelse för att bearbeta emotionell information, vilket gör att emotionell självuppfattning korrelerar positivt med sociala relationer och akademiska prestationer (Arslan, 2017). Vidare menar Arslan (2017) att det finns en negativ korrelation mellan emotionell självuppfattning och skolstress bland studerande på andra stadiet.

Kryshko m.fl. (2023) undersökte i en longitudinell studie samband av universitetsstuderandes självuppfattning för reglering av motivation, användning av strategier för motivationsreglering samt tillfredsställelse med akademiska studier. De kom i sin studie fram till att tillfredsställelse med akademiska studier har ett samband med självuppfattning gällande hur bra studerande klarar av att reglera motivation och använda olika motivationsregleringsstrategier, vilket påvisar självuppfattningens roll och betydelsen i att individen får uppleva att hen klarar av saker (Kryshko m.fl., 2023). Även Salmela-Aro (2017) fann i en finsk studie att hög nivå av självuppfattning kan fungera som en resurs som främjar skolengagemang.

I en systematisk litteraturoversikt konstaterade Wuthrich m.fl. (2020) att en av sex studerande upplever överdriven ångest koppad till skolan. Akademisk självuppfattning kan fungera som skyddsfaktor mot skolrelaterad ångest. Högre nivåer av självuppfattning underlättar hanteringen av olika stressfulla situationer i vardagen och i skolan (Arslan, 2017; Cattelino m.fl., 2021; Chiu, 2014; Mikkelsen m.fl., 2020; Wuthrich m.fl., 2020), medan lägre nivåer av självuppfattning riskerar påverka hanteringen av sådana situationer negativt (Crego m.fl., 2016; Ye m.fl., 2018; Zajacova m.fl., 2005).

En del studier som gjorts inom avhandlingens tematik har annat fokus än denna avhandling, i det avseendet att de studier som innehåller regressionsanalyser konstruerats på annat vis än i avhandlingen. En studie som hade liknande fokus som i avhandlingen i det avseende att skolstress användes som prediktor för akademisk självuppfattning utfördes av Chiu (2014). Chiu (2014) fann ett signifikant negativt samband mellan akademisk stress och akademisk självuppfattning bland universitetsstuderande. Vidare visar studien att akademisk stress var en negativ prediktor för akademisk självuppfattning bland universitetsstuderande. Då universitetsstuderande utsätts för akademisk stress kommer dessa studerande att tro på sin förmåga att klara av utmaningen om deras akademiska självuppfattning förbättras på ett effektivt sätt.

Crego m.fl. (2016) undersökte en rad faktorer som kunde påverka akademisk stress och prestationer bland 201 tandläkarstuderande. I denna studie var deltagarna 18–40 år, medelåldern var 21,2 år. Deltagare som var över 25 år utgjorde 8,5 %. Efter att Crego m.fl. (2016) kontrollerat för variablerna kön och ålder hade användningen av copingstrategier ett samband med de studerandes stressnivå under tentamensperioden. Användning av känslomässiga strategier för att hantering av skolstress hade ett samband med lägre självuppfattning. Då stress inkluderades i regressionsmodellen var copingstrategierna inte längre statistiskt signifikanta. Crego m.fl. (2016) fann ett statistiskt signifikant negativt samband mellan studerandes stress och självuppfattning. Ye m.fl. (2018) fann ett negativt samband mellan skolstress och akademisk självuppfattning bland ungdomar. Högre stressnivåer under tentamensperioden hade ett samband med lägre rapporterad akademisk självuppfattning (Crego m.fl., 2016).

Mikkelsen m.fl. (2020) undersökte i en norsk studie olika faktorer som kan påverka den hälsorelaterade livskvaliteten bland 14–15-åringar. Resultatet visade att positiva psykosociala faktorer som självuppfattning kan ha en skyddande roll hos ungdomar mot negativa psykosociala faktorer, exempelvis stress (Mikkelsen m.fl., 2020). Rayle m.fl. (2005) fann i sin studie att den personliga värderingen av utbildning, självkänsla och akademisk stress alla hade en inverkan på akademisk självuppfattning. Självförtroende hade inflytande på akademisk självuppfattning, och var också relaterat till lägre nivåer av skolrelaterad stress (Rayle m.fl., 2005).

1.3.4 Självuppfattning, skolstress och studieprestationer bland unga

Travis m.fl. (2020) noterade att akademisk självuppfattning hade ett positivt samband med studieprestationer bland studerande inom högre utbildning. Stress kan till viss del förbättra akademiska prestationer förutsatt att den uppfattas som målinriktad och hanterbar (Travis m.fl., 2020). Enligt Arslan (2017) finns det en positiv korrelation mellan ungas emotionella självuppfattning, sociala relationer och akademiska prestationer bland studerande på andra stadiet. Crego m.fl. (2016) såg i en regressionsmodell att tentamensrelaterad självuppfattning var statistiskt signifikant och starkare prediktor för studerandes genomsnittsbetyg än stress. Forskarna fann också ett statistiskt signifikant samband mellan självuppfattning och betyg. Högre stressnivåer hade ett samband med lägre genomsnittsbetyg genom lägre självuppfattning under tentamensperioden. Tvärtom var lägre stressnivåer förknippade med högre självuppfattning och bättre akademiska resultat. Copingstrategier för stresshantering och akademisk självuppfattning kan ha en betydande roll då det kommer till akademisk framgång.

Crego m.fl. (2016) drar slutsatsen att genom att minska stressen kan positiva copingstrategier öka studerandes självuppfattning i samband med tentamensperioder, vilket i sin tur kan leda till bättre betyg. Zimmerman m.fl. (1992) menade också att goda insikter i självreglerat lärande påverkar studerandes självuppfattning, som i sin tur har positiv påverkan på akademiska målsättningar och akademiska prestationer. Rayle m.fl. (2005) menade också att höga studieprestationsnivåer hade ett positivt samband med akademisk självuppfattning. Zajacova m.fl. (2005) undersökte hur akademisk självuppfattning och stress påverkar högskolestuderandes akademiska prestationer. I studien fann forskarna en negativ korrelation mellan studerandes akademiska självuppfattning och skolstress.

1.3.5 Bakgrundsfaktors betydelse för ungas självuppfattning och skolstress

Flertal studier om ungas självuppfattning beaktar könsskillnader. Flickor tenderar ha högre nivåer av akademisk självuppfattning och bättre reglering av den generella självuppfattningen, men sämre emotionell självuppfattning (Bacchini & Magliulo, 2003). Mikkelsen m.fl. (2020) menade däremot att flickor jämfört med pojkar visade signifikant sämre resultat angående generell självuppfattning och stress. Flickor erfar högre stressnivåer under ungdomsåren, vilket troligen beror på utbildningsrelaterade faktorer (Bacchini & Magliulo, 2003). Dessutom rapporterade flickor högre nivå av ångest inför prov i skolan och högre stressnivå under de sista åren av gymnasiet än pojkar (Wuthrich m.fl., 2020). Detta menar Wuthrich m.fl. (2020) kan bero på att det förekommer mera ångest och depressiva sjukdomar bland unga kvinnor, eller att könsskillnaderna kan bero på att flickor i större utsträckning än pojkar rapporterar om känslomässigt lidande. Crego m.fl. (2016) konstaterade att kvinnor jämfört med män rapporterade betydligt högre värden för upplevd stress, sämre självuppfattning gällande prov i skolan och större användning av emotionella copingstrategier.

Ikävalko m.fl. (2022) undersökte självuppfattningen hos finländska elever tillsammans med elevernas beteendemässiga och känslomässiga styrkor. Samplet bestod av elever i låg- och högstadieskolor. Studiens resultat indikerar att lågstadieelever i större utsträckning än högstadieelever hade positivare självuppfattning och positivare uppfattningar om sina styrkor. Däremot fanns det ingen skillnad mellan elevgrupperna gällande rapporteringen av stress och ångest inför att utföra uppgifter i skolan (Ikävalko m.fl., 2022).

1.4 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens övergripande syfte är att undersöka hur sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress ser ut bland elever i Österbotten. Därtill beaktas även inverkan

av andra variabler. En hypotes ställdes eftersom tidigare forskning gav en stark grund för den. Avhandlingens forskningsfrågor lyder:

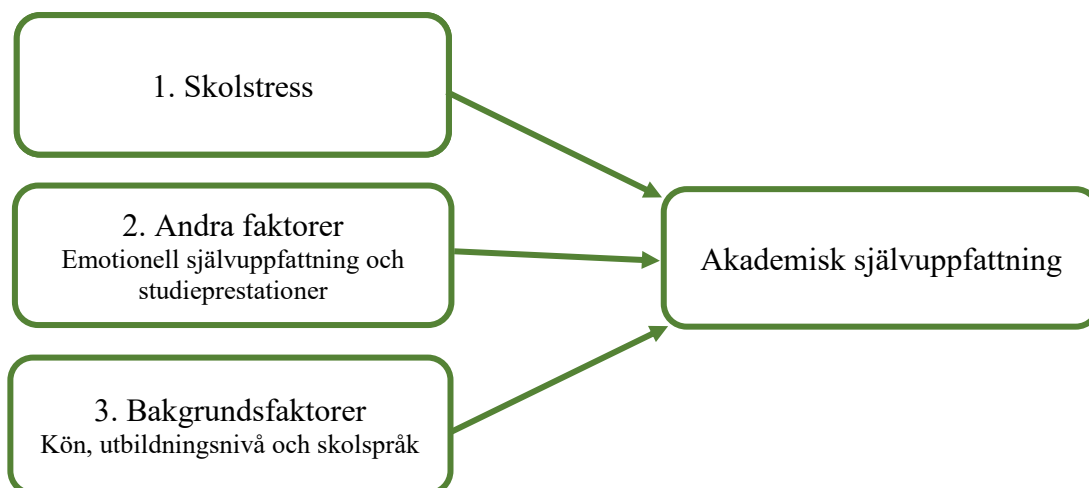
1. Vad finns det för samband mellan akademisk självuppfattning och skolstress?

Hypotes 1. Akademisk självuppfattning förväntas korrelera negativt med skolstress (Chiu, 2014; Crego m.fl., 2016; Ye m.fl., 2018; Zajacova m.fl., 2005).

2. Hur ser sambandet ut då man tar hänsyn till inverkan av emotionell självuppfattning och studieprestationer?
3. Ser dessa samband lika ut då man tar hänsyn till inverkan av bakgrundsfaktorerna kön, utbildningsnivå och skolspråk?

Figur 2

Avhandlingens forskningsfrågor



2 Metod

Avhandlingens metodkapitel innehåller beskrivning av vilken metod som valts, information om datainsamling och sampel, mätinstrument och bearbetning av datamaterialet, statistiska analyser samt etiska överväganden.

2.1 Val av metod

Metoden för denna avhandling är en kvantitativ metod. Kvantitativ metod är lämplig när det gäller att kunna säga något om stora grupper. Metoden lämpar sig bäst för att uppskatta hur utbredda olika tydligt beskrivna förhållanden och attityder är inom den undersökta gruppen (Eliasson, 2013).

2.2 Datainsamling och sampel

Datamaterialet som avhandlingens analyser baserar sig på består av tvärsnittsdata från Ungdomsenkäten 2016–2017. Ungdomsenkäten utgör en del av forskningsprojektet Luppen i Österbotten som Svenska Österbottens Ungdomsförbund (SÖU) ansvarar för. Ungdomsenkäten genomförs av ungdomsforskare vid Åbo Akademi i Vasa i samarbete med Migrationsinstitutet och utvecklingsbolagen i Österbotten. Dessutom utgör Ungdomsenkäten ett samarbete mellan rektorer, forskare, skolkuratorer, ungdomsarbetare och universitetsstuderanden. Enkäten utförs för att samla in kunskap om ungas livsvillkor och att för höra deras åsikter i frågor som berör dem, och på så sätt ge dessa frågor mer synlighet i kommunerna samt främja ungas delaktighet i samhället. Ungdomsenkäten läsåret 2016–2017 bestod av drygt 80 frågor som eleverna fick besvara tangerande bland annat skola och utbildning, trygghet och relationer, arbete och fritid, hälsa och välmående, samhälle och inflytande samt framtidsplaner. Enkäten har utförts även tidigare läsår.

Lsåret 2016–2017 riktade sig Ungdomsenkäten till alla högstadier och andra stadiets utbildningar i Österbotten i Finland. Både finsk- och svenskspråkiga skolor deltog. Kommuner, rektorer och skolkuratorer kontaktades och informerades om undersökningen via mejl eller per telefon. Vårdnadshavare informerades om enkäten, och fick möjlighet att motsätta sig elevens deltagande. Respondenterna (eleverna) informerades också om enkäten. Informationsbrev skickades till rektorer och vårdnadshavare. Sammanlagt tillfrågades 63 skolor i Österbotten om deltagande i undersökningen. Skolor som deltog var totalt 55 stycken, bestående av 26 högstadieskolor och 29 läroanstalter på andra stadiet. Deltagarna bestod huvudsakligen av elever på årskurs nio och studerande på andra stadiets årskurs tre. Skolorna fick välja om de

ville sköta ifyllandet av enkäten på egen hand eller om de ville ha hjälp av forskningsassistenter från Åbo Akademi. Eleverna fick frivilligt, anonymt och individuellt besvara enkäten som bestod av öppna frågor och flervalfrågor och som genomfördes som elektroniska enkäter på skolorna. Eleverna fick även frivilligt uppge sitt namn om de ville att kuratorn på skolan skulle kontaktas, och gavs också möjlighet att lämna en kommentar i slutet av enkäten. Enkäten tog cirka 20–40 minuter att besvara, och för att undvika att besvarandet av enkäten skulle bli för betungande för eleverna besvarade varje enskild elev 90 % av alla frågor. Detta gör att det i datamaterialet förekommer planerat bortfall (eng. *planned missingness*).

Samplet som används i den här avhandlingen kom slutligen att bestå av $N = 3150$ elever från högstadiets årskurs nio och studerande på andra stadiets årskurs tre. Könsfördelningen var 51,6 % flickor och 48,4 % pojkar. Flickorna var till antal 1618, medan pojkarna var 1517. Antal elever som inte uppgett kön var 15 stycken. Respondenternas medelålder var 16 år ($m = 16,26$, $sa = 1,57$). Elever som gick på högstadiet var 56,2 %, medan studerande på andra stadiet var 43,8 %. De elever som gick i svenskspråkiga skolor utgjorde 66,4 % av undersökningens sampel, medan elever i finskspråkiga skolor utgjorde 33,6 %. Endast elever som uppgett vitsord på en skala mellan 4–10 inkluderas i den här studien, vilket innebär att yrkesläroanstalter inte ingår i analyserna.

Åldern på deltagarna i avhandlingens sampel består av 14–20 åringar. Ett fåtal hade angett att deras ålder var under och över denna gräns. De som angett att de var 13 år räknades som 14 år, och de som angett att de var mellan 21–25 år räknades som 20 år. Respondenter som angett att de var över 25 år uteslöts från studien för att behålla fokus vid ungdomar. Avhandlingen fokuserar huvudsakligen på högstadiets årskurs nio och andra stadiets årskurs tre, men samtliga åldrar mellan 14–20 år finns representerade i datamaterialet (se Tabell 1).

Tabell 1

Deskriptiv statistik över respondenternas åldersfördelning

Ålder	<i>n</i>	%
14	122	3,9
15	1543	49,0
16	208	6,6
17	214	6,8
18	880	27,9
19	103	3,3
20	80	2,5

2.2.1 Hantering av bortfall

I datamaterialet förekommer planerat bortfall (eng. *planned missingness*). Det innebar att deltagarna inte fick alla frågor i Ungdomsenkäten 2016–2017, utan när en elev loggade in i den elektroniska enkäten tilldelades hen slumpmässigt en av fem versioner av enkäten innehållande cirka 90 % av frågorna. Bakgrundsfrågorna var gemensamma för alla. För de mätinstrument som ingick i den här studien genomfördes en analys av bortfall på variabelernas olika frågor (eng. *missing value analysis*). Bakgrundsfrågorna kön och ålder visade ett bortfall på 1 %. Frågorna som handlade om akademisk självuppfattning, skolstress, emotionell självuppfattning och betyg visade ett bortfall på 3–20 %. Bortfallet hanterades genom *expectation maximization imputering* (EM imputering) i SPSS.

2.3 Mätinstrument

I det här kapitlet listas de mätinstrument som ingår i avhandlingen. Reliabiliteten för summavariablerna mättes enligt Cronbach's alfa, vilket anges för respektive summavariabel.

2.3.1 Akademisk självuppfattning

För att mäta akademisk självuppfattning användes Muris (2001) mätinstrument *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C). Från mätinstrumentet användes 4 frågor för att mäta elevernas akademiska självuppfattning, och Cronbach's alfa värdet för mätinstrumentet var 0,76, vilket innebär en tillfredsställande intern reliabilitet. Eleverna fick ta ställning till och besvara frågorna på en skala mellan 1 (inte alls) till 5 (våldigt bra). De frågor från mätinstrumentet som används i denna avhandling är "hur bra klarar du av att studera trots att det finns andra intressanta saker att göra", "hur bra klarar du av att förbereda dig för tentor eller yrkesprov", "hur bra klarar du av att lyssna på det läraren säger varje lektion" samt "hur bra klarar du av att komma igenom prov".

2.3.2 Skolstress

För att mäta skolstress användes 3 frågor. Cronbach's alfa värdet för mätinstrumentet var 0,86, vilket innebär en god intern reliabilitet. I enkäten ombads eleverna ta ställning till följande: "hur har det varit de senaste månaderna?". Efterföljande frågor eller påståenden som eleverna fick besvara var "jag blir stressad av skolarbetet", "jag känner mig utsliten på grund av skolarbetet" samt "jag har mera skolarbete än jag klarar av". Frågorna besvarades på en skala mellan 1 (aldrig) till 5 (våldigt ofta).

2.3.3 Emotionell självuppfattning

För att mäta emotionell självuppfattning hos eleverna användes även här 4 frågor från Muris (2001), men en annan delskala av mätinstrumentet. Mätinstrumentets Cronbach's alfa värde var 0,79, vilket indikerar en tillfredsställande intern reliabilitet. Frågorna som eleverna fick besvara som ingår i den här avhandlingen var "hur bra klarar du av att uppmuntra dig själv när något otrevligt har hänt", "hur bra klarar du av att lugna dig när du är väldigt rädd", "hur bra klarar du av att kontrollera dina känslor" samt "hur bra klarar du av att inte oroa dig för saker". Frågorna besvarades på en skala mellan 1 (inte alls) till 5 (väldigt bra).

2.3.4 Studieprestation

För att mäta studieprestation ombads eleverna under datainsamlingen ange sina vitsord i några ämnen. I den här avhandlingens analyser ingår vitsorden som eleverna angav i ämnena modersmål och matematik. Summavariabel gjordes på dessa och ett medeltal för vitsord räknades ut. Endast elever som uppgett ett vitsord på en skala mellan 4–10 inkluderades i analyserna i den här avhandlingen, vilket samtliga 3150 deltagare som ingår i analyserna hade angett.

2.3.5 Explorativ faktoranalys

För att bekräfta att summavariablerna för akademisk självuppfattning, emotionell självuppfattning och skolstress operationaliserats korrekt testades variablernas totalt 11 påståenden (eng. *items*) med en explorativ faktoranalys, Principal Component, med Varimax Rotation. En trefaktorlösning föreslogs, vilket är vad som använts i avhandlingen och motsvarar de tre mätinstrumenten som beskrivits ovan. De 3 faktorerna förklarade sammanlagt 66 % av variansen för de 11 påståendena. Alla påståenden laddade minst 0,5 på huvudfaktorn, och inte mer än 0,4 på någon sekundär faktor.

2.4 Statistiska analyser

Statistikprogrammet SPSS version 27 användes för avhandlingens analyser. För att få en första överblick av datamaterialet utfördes deskriptiv statistik i form av frekvensanalyser, medeltal och standardavvikelser. För att studera direkta samband mellan studiens samtliga variabler användes korrelationsanalyser. Vidare för avhandlingens slutliga analyser utfördes en stegvis regressionsanalys i 3 steg, där syftet var att undersöka och identifiera sambanden.

2.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Begreppet reliabilitet avser om undersökningen är pålitlig, och om det skulle ge samma resultat om undersökningen upprepades under så likartade förhållanden som möjligt. Ju mer man kan lita på att resultatet går att upprepa, desto högre reliabilitet har undersökningen (Eliasson, 2013). Reliabiliteten beaktas i denna studie genom att mätinstrumenten för självuppfattning och skolstress mättes med Cronbach's alfa.

Om undersökningen har högre reliabilitet, är förutsättningarna bättre för en hög validitet. Med validitet avses om undersökningen är giltig, och om undersökningen verkligen mäter det som det är meningen att den ska mäta (Eliasson, 2013). I denna avhandling bekräftas validiteten genom en explorativ faktoranalys, samt genom att mätinstrumenten för självuppfattning består av Muris (2001) validerade mätinstrument.

Generalisering av resultaten innebär att förstå de data som samlats in i ett bredare perspektiv, exempelvis kan man ställa sig frågorna om resultaten kan generaliseras bortom den population som har studerats, och om resultatet har en vidare vetenskaplig innebörd. Möjligheterna att dra vidare slutsatser begränsas av en rad faktorer, bland annat undersökningens syfte, och att de eventuella vidare slutsatserna måste testas i nya studier (Olsson & Sörensen, 2021). Det finns olika förutsättningar för att resultatet ska kunna generaliseras. Bland annat måste studien vara upplagd så att de frågor som från början ställdes kan besvaras på ett metodologiskt riktigt sätt, och variablerna bör ha en hög grad av validitet och reliabilitet (Olsson & Sörensen, 2021). Denna undersökning består av ett stort sampel och frågorna under datainsamlingen var ställda så att de förhoppningsvis skulle mäta vad de var avsedda att mäta. På så sätt beaktas generaliserbarheten, och även genom att validitet och reliabilitet kontrollerats för mätinstrumenten.

2.6 Etiska överväganden

Etiska överväganden är viktiga att ta i beaktande inom forskning. Forskningsetiska delegationen (TENK) har upprättat etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna som följs i Finland (TENK, 2019). I de etiska principerna framkommer det att 1) forskaren ska respektera de undersökta personernas människovärde och självbestämmande rätt och 2) respektera det materiella och immateriella kulturarvet samt naturens mångfald samt 3) genomföra forskning så att den inte medför risker, skador eller men för människan, samhället eller andra undersökningsobjekt (TENK, 2019). Personuppgifter ska hanteras konfidentiellt. Den som deltar i forskning har rätt att delta frivilligt, avbryta sitt

deltagande eller annullera sitt samtycke till deltagande. Deltagaren i forskning har också rätt att få information om forskningens innehåll. Då det gäller minderåriga deltagare ska den minderåriga ges information om forskningen på ett sätt som hen förstår. Om deltagaren fyllt 15 år räcker det med barnets eget samtycke, men även i det fallet ska vårdnadshavare informeras om forskningskonstellationen eller forskningsfrågorna så tillåter (TENK, 2019).

Ungdomsenkäten 2016–2017 uppfyller den Forskningsetiska delegationens krav på etiska principer. Respondenter, skolpersonal och vårdnadshavare informerades om undersökningen. Deltagande i undersökningen var frivilligt och enkäten besvarades anonymt av respondenterna samt att respondenternas svar hanterades konfidentiellt.

3 Resultat

I avhandlingens resultatkapitel presenteras undersökningens resultat genom text och tabeller. Inledningsvis presenteras en beskrivning av den deskriptiva statistiken tillsammans med korrelationsanalyser. Efter det följer avhandlingens slutliga analyser bestående av en stegvis regressionsanalys i 3 steg. I resultatkapitlet förekommer förkortningar för att främja överskådligheten i tabellerna (AS = akademisk självuppfattning, ES = emotionell självuppfattning). Studieprestationer nämns som vitsord.

3.1 Deskriptiv statistik och korrelationsanalyser

Nedan presenteras en tabell (Tabell 2) bestående av deskriptiv statistik över och korrelationer mellan undersökningens variabler. Den deskriptiva statistiken presenteras genom deltagarantal (n), medeltal (m) och standardavvikelse (sa). Korrelationsanalyserna belyser direkta samband mellan variablerna. Eftersom samtliga variabler inte var normalfördelade användes Spearmans korrelationskoefficient (akademisk självuppfattning, skolstress och emotionell självuppfattning var normalfördelade).

Tabell 2

Deskriptiv statistik och korrelationer mellan undersökningens variabler: Spearmans rho

Variabel	n	M	SA	1	2	3	4	5	6	7
1. AS	3150	3,58	0,71	—						
2. Skolstress	3150	2,79	0,90	-0,23***	—					
3. ES	3150	3,32	0,74	0,26***	-0,43***	—				
4. Vitsord	3150	7,86	1,02	0,53***	0,01	0,00	—			
5. Kön ¹	3135			-0,09***	-0,36***	0,34***	-0,28***	—		
6. Utbildningsnivå ²	3150			0,00	0,06**	-0,01	0,00	-0,02	—	
7. Skolspråk ³	3148			-0,07***	0,05**	-0,08***	-0,08***	-0,05*	-0,24***	—

Not. *** = $p < .001$. ** = $p < .01$. * = $p < .05$. ¹ = Kön var kodat som 1 (flicka) och 2 (pojke).

² = Utbildningsnivå var kodat som 1 (högstadiet) och 2 (andra stadiet).

³ = Skolspråk var kodat som 1 (svenska) och 2 (finska).

AS = akademisk självuppfattning. ES = emotionell självuppfattning.

Den deskriptiva statistiken i Tabell 2 visar att medeltalet för elevernas självskattade akademiska självuppfattning var 3,58 på en skala mellan 1 (inte alls) till 5 (väldigt bra), och standardavvikelsen låg på 0,71. Medeltalet för hur eleverna ansåg att de erfar skolstress var 2,79 ($sa = 0,90$), på en skala från 1 (aldrig) till 5 (väldigt ofta). Den emotionella självuppfattningen hade ett medeltal på 3,32 på en skala från 1 (inte alls) till 5 (väldigt bra) ($sa = 0,74$). Medeltalet för vitsord var 7,86 ($sa = 1,02$).

Gällande korrelationerna i Tabell 2 hade akademisk självuppfattning en signifikant negativ svag korrelation med skolstress ($r_s = -0,23, p < 0,001$). Akademisk självuppfattning hade en signifikant positiv svag korrelation med emotionell självuppfattning ($r_s = 0,26, p < 0,001$), och en signifikant positiv medelstark korrelation med vitsord ($r_s = 0,53, p < 0,001$). I förhållande till bakgrundsvariablerna fanns det svaga signifikanta korrelationer mellan akademisk självuppfattning och kön ($r_s = -0,09, p < 0,001$) och mellan akademisk självuppfattning och skolspråk ($r_s = -0,07, p < 0,001$). Akademisk självuppfattning och utbildningsnivå hade ingen signifikant korrelation. En signifikant negativ medelstark korrelation kunde noteras mellan skolstress och emotionell självuppfattning ($r_s = -0,43, p < 0,001$). Mellan skolstress och vitsord fanns ingen korrelation, och inte heller mellan emotionell självuppfattning och vitsord.

3.2 Stegvis regressionsanalys i 3 steg

Nedan presenteras en stegvis regressionsanalys i 3 steg med akademisk självuppfattning som beroende variabel i samtliga modeller. För att undersöka sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress utgjordes den första regressionsmodellen (modell 1) av skolstress som oberoende variabel eller prediktor för akademisk självuppfattning. Modell 2 adderade emotionell självuppfattning och studieprestationer (vitsord) till regressionsmodellen, för att undersöka dessa variablers inverkan på regressionsmodellen. I den tredje regressionsmodellen (modell 3) kontrollerades ytterligare för variablerna kön, utbildningsnivå och skolspråk.

Tabell 3

Stegvis regressionsanalys i 3 steg. Beroende variabel: akademisk självuppfattning.

Standardiserade beta-koefficienter (β), standardfel inom parentes.

Prediktor	Modell 1 Skolstress	Modell 2 Skolstress, ES, vitsord	Modell 3 Skolstress, ES, vitsord, kön, utbildningsnivå, skolspråk
Skolstress	-0,243*** (0,014)	-0,163*** (0,012)	-0,184*** (0,013)
ES		0,198*** (0,015)	0,217*** (0,016)
Vitsord		0,508*** (0,010)	0,486*** (0,011)
Kön ¹			-0,083*** (0,023)
Utbildningsnivå ²			0,016 (0,021)
Skolspråk ³			-0,002 (0,022)
Intercept	4,111*** (0,040)	0,524*** (0,107)	0,778*** (0,132)
<i>n</i>	3133	3133	3133
adj <i>R</i> ²	0,059***	0,351***	0,356***
R Square Change	0,059***	0,292***	0,006***

*Not. *** = $p < .001$. ¹ = Kön var kodat som 1 (flicka) och 2 (pojke). ² = Utbildningsnivå var kodat som 1 (högstadiet) och 2 (andra stadiet). ³ = Skolspråk var kodat som 1 (svenska) och 2 (finska).*

ES = emotionell självuppfattning.

De standardiserade beta-koefficienterna (β) anger den enskilda variabelns effekt när fler variabler kontrolleras för, och är därför jämförbara. Interceptet anger det förväntade värdet på beroende variabeln (akademisk självuppfattning) när alla oberoende variabler är 0. Det justerade R^2 -värdet (eng. *Adjusted R Square*, förkortat adj R^2) rapporteras istället för R^2 -värdet (eng. *R Square*). Detta beror på att R^2 -värdet antar att samtliga oberoendevariabler inverkar på modellen, medan adj R^2 -värdet enbart beaktar inverkan från de oberoendevariabler som faktiskt har en effekt på beroende variabeln. Det förändrade R^2 -värdet (eng. *R Square Change*) anger värdet på förändringen mellan modellerna.

3.2.1 Modell 1: inverkan av skolstress på akademisk självuppfattning

Som framkommer i Tabell 3 förklarade modell 1 med enbart skolstress som prediktor för akademisk självuppfattning ungefär 6 % av variationen eleverns i akademiska självuppfattning. Skolstress som ensam prediktor för akademisk självuppfattning hade en signifikant negativ effekt ($\beta = -0,243$, $p < 0,001$).

3.2.2 Modell 2: inverkan av skolstress, emotionell självuppfattning och vitsord på akademisk självuppfattning

Modell 2 kunde förklara ungefär 35 % av akademisk självuppfattning hos österbottniska elever, vilket indikerar att modellen förbättrades signifikant då emotionell självuppfattning och vitsord tillades som prediktorer. I modell 2 hade både emotionell självuppfattning ($\beta = 0,198, p < 0,001$) och vitsord ($\beta = 0,508, p < 0,001$) signifikanta positiva effekter. Betydelsen av skolstress minskade då effekten av emotionell självuppfattning och vitsord beaktades, men skolstress var ändå klart signifikant ($\beta = -0,163, p < 0,001$).

3.2.3 Modell 3: bakgrundsfaktorers inverkan på akademisk självuppfattning

Modellen var signifikant bättre då kön, utbildningsnivå och skolspråk tillades som prediktorer för akademisk självuppfattning (modell 3). Den tredje regressionsmodellen kunde förklara ungefär 36 % av variationen i akademisk självuppfattning. Av bakgrundsfaktorerna kön, utbildningsnivå och skolspråk var det endast kön som var signifikant. Kön hade en signifikant negativ effekt på akademisk självuppfattning ($\beta = -0,083, p < 0,001$). Mönstren för skolstress, emotionell självuppfattning och vitsord var likartade som i modell 2, så att vitsord fortfarande var den enskilt starkaste prediktorn. I modell 3 var alla prediktorer signifikanta ($p < 0,001$) förutom utbildningsnivå och skolspråk.

4 Diskussion

I avhandlingens sista kapitel ingår diskussion kring avhandlingens resultat i relation till tidigare forskning, diskussion om samt för- och nackdelar med avhandlingens metod, studiens förslag till fortsatt forskning och råd till fältet samt konklusion.

4.1 Resultatdiskussion

Det övergripande syftet med avhandlingen var att undersöka sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress bland elever i Österbotten. Forskningen som gjordes inom ramen för avhandlingen beaktar även hur sambandet påverkas av andra variabler. Tre forskningsfrågor utformades för att svara på avhandlingens syfte. Dessutom utformades en hypotes baserat på tidigare forskning (H1: akademisk självuppfattning förväntas korrelera negativt med skolstress). Studiens huvudsakliga resultat visar att det finns ett signifikant negativt samband mellan akademisk självuppfattning och skolstress hos elever, vilket stöder H1. Sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress förändras då inverkan av andra variabler beaktas, men är fortsättningsvis signifikant. Studiens resultat diskuteras mera ingående i det här kapitlet.

4.1.1 Sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress

Avsikten med den första forskningsfrågan var att undersöka sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress. För att ta reda på hur sambandet mellan skolstress och akademisk självuppfattning ser ut utfördes till en början korrelationsanalyser. Detta visar att det finns en signifikant negativ svag korrelation mellan akademisk självuppfattning och skolstress, vilket stöder H1 och vad tidigare forskning visat. Zajacova m.fl. (2005) noterade i sin studie en negativ korrelation mellan dessa variabler bland högskolestuderande. Även Ye m.fl. (2018) fann ett negativt samband mellan skolstress och akademisk självuppfattning, medan Crego m.fl. (2016) fann ett statistiskt signifikant negativt samband mellan studerandes stress och självuppfattning. Chiu (2014) menar också att det finns ett signifikant negativt samband mellan akademisk självuppfattning och skolstress.

För att vidare identifiera och undersöka sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress utfördes en stegvis regressionsanalys i 3 steg, där den första modellen bestod av enbart skolstress som prediktor för elevers akademiska självuppfattning. Den här studien visar att skolstress utan inverkan av andra variabler kan förklara ungefär 6 % av variationen i österbottniska elevers akademiska självuppfattning. Skolstress är en signifikant negativ

prediktor för akademisk självuppfattning bland österbottniska elever. Chiu (2014) såg i sin studie att akademisk stress var en negativ prediktor för akademisk självuppfattning bland universitetsstuderande, vilket resultatet i den här avhandlingen bestyrker bland högstadieelever och studerande på andra stadiet.

4.1.2 Inverkan skolstress, emotionell självuppfattning och studieprestationer på elevers akademiska självuppfattning

Den andra forskningsfrågan utformades för att ta reda på hur variablerna emotionell självuppfattning och studieprestationer inverkar på sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress. Den andra regressionsmodellen (modell 2) kan förklara ungefär 35 % av variationen i elevers akademiska självuppfattning, vilket visar att förklaringsgraden förbättras jämfört med modell 1. I modell 2 är emotionell självuppfattning och studieprestationer enskilt tydligare prediktorer för akademisk självuppfattning än vad skolstress är, men skolstress är fortfarande en signifikant prediktor för akademisk självuppfattning. Studieprestationer är den enskilt starkaste prediktorn för akademisk självuppfattning i modell 2. Travis m.fl. (2020) menar att akademisk självuppfattning har ett positivt samband med studieprestationer, vilket även konstateras i denna avhandling. Även Crego m.fl. (2016) fann ett statistiskt signifikant samband mellan självuppfattning och studieprestationer, och Rayle m.fl. (2005) konstaterar också att högre nivå av studieprestationer har ett positivt samband med akademisk självuppfattning.

Tidigare forskning visar att skolstress har negativ inverkan på studieprestationer (Pascoe m.fl., 2020). Elevens emotionella självuppfattning kan vara fördelaktig i hantering av skolstress (Arslan, 2017). Tidigare forskning visar också en positiv korrelation mellan emotionell självuppfattning och studieprestationer (Arslan, 2017), medan den här studien inte fann någon korrelation mellan emotionell självuppfattning och studieprestationer hos österbottniska elever. Däremot finns det en negativ korrelation mellan skolstress och emotionell självuppfattning, vilket även Arslan (2017) finner i sin studie. Goda insikter i självreglerat lärande påverkar självuppfattning positivt, som i sin tur påverkar studieprestationer positivt (Zimmerman m.fl., 1992).

4.1.3 Bakgrundsfaktorers inverkan på elevers akademiska självuppfattning

Syftet med den tredje forskningsfrågan var att undersöka hur sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress påverkas då bakgrundsfaktorerna kön, utbildningsnivå och skolspråk tas i beaktande och inkluderas i regressionsmodellen. Det undersöktes genom att se

om dessa bakgrundsfaktorer kan bidra till att förklara akademisk självuppfattning hos elever. Undersökningens tredje och sista modell (modell 3) som utöver variablerna i modell 2 ytterligare kontrollerar för kön, utbildningsnivå och skolspråk kan förklara ungefär 36 % av variationen i elevers akademiska självuppfattning. Av de tre variablerna som tillades som prediktorer i modell 3 är det endast kön som är en signifikant negativ prediktor för akademisk självuppfattning. Tidigare forskning som belyser könsskillnader i akademisk självuppfattning visar olika resultat. Bacchini och Magliulo (2003) menar att flickor tenderar ha högre nivåer av akademisk självuppfattning och bättre reglering av den generella självuppfattningen, medan Mikkelsen m.fl. (2020) hävdar att flickor jämfört med pojkar visar signifikant sämre resultat gällande den generella självuppfattningen och stress. Crego m.fl. (2016) menar också att flickor jämfört med pojkar rapporterar sämre självuppfattning gällande prov i skolan. Den här studien undersöker inte könsskillnaderna i akademisk självuppfattning, utan konstaterar enbart att variabeln kön är en signifikant negativ prediktor för akademisk självuppfattning.

Denna studie visar att betydelsen av skolstress för elevers akademiska självuppfattning minskar då andra faktorer eller variabler tas i beaktande. Skolstress är trots det en signifikant negativ prediktor för akademisk självuppfattning. Av samtliga prediktorer i den här studiens regressionsmodeller är studieprestationer den enskilt starkaste prediktorn för elevers akademiska självuppfattning.

4.2 Metoddiskussion

Avhandlingen består av ett stort sampel som representerar både svensk- och finskspråkiga skolor i Österbotten, även om majoriteten av eleverna gick i svenskspråkiga skolor (ungefär 66 %). Både högstadieelever och andra stadiets studerande finns representerade i materialet. En aspekt som bör betonas är att hur eleverna svarat på enkätens frågor möjligtvis kan vara situationsbundet eller styras av elevens mående och åsikter för dagen, eftersom den enskilda eleven mättes vid ett tillfälle. Bandura (1995) menar att fysiska och emotionella tillstånd påverkar individens självuppfattning, exempelvis genom faktorer som humör och stressreaktioner. En annan aspekt som bör betonas är att endast elever som uppgett vitsord på en skala mellan 4–10 inkluderas i avhandlingens analyser, vilket medför risken att studerande inom yrkesutbildning på andra stadiet inte representeras i undersökningen eftersom vitsordsskalorna vanligtvis ser olika ut. Eventuellt kunde studerande inom yrkesutbildning som läser kombinerad studentexamen finnas representerade i analyserna eftersom dessa studerande vanligen bedöms enligt vitsordsskalan 4–10 i gymnasiekurser. Det är däremot inte något som

undersöks i avhandlingen och kan därmed inte konstateras med säkerhet. Däremot kan det gå att generalisera studiens resultat till andra delar av Finland, främst bland högstadie- och gymnasieelever, eftersom både svensk- och finskspråkiga elever finns representerade. Eftersom studiens sampel är stort och olika kommuner i Österbotten ingår i undersökningen ökar möjligheten för att resultatet kan vara generaliserbart bland andra skolelever på andra orter. Olsson och Sörensen (2021) lyfter dock fram att för att kunna generalisera en studies slutsatser måste slutsatserna testas i nya studier. Den här undersökningens reliabilitet styrks genom att mätinstrumenten för akademisk självuppfattning, skolstress och emotionell självuppfattning mättes med Cronbach's alfa som visade på tillfredsställande till god reliabilitet. Dessutom var frågorna i Ungdomsenkäten 2016–2017 ställda på ett sätt som förhoppningsvis förebygger missförstånd. Risker för olika tolkningar finns dock alltid eftersom varje individ tolkar saker på olika sätt och har rätt till sina subjektiva tolkningar. Undersökningens validitet styrks genom en explorativ faktoranalys samt att enkätens frågor om självuppfattning kom från Muris (2001) validerade mätinstrument.

Eftersom datamaterialet som undersökningen baserar sig på är från läsåret 2016–2017 går det att ifrågasätta om elever som går i skolan vid tidpunkten för då avhandlingen skrivs (våren 2023) skulle besvara enkäten likadant. Olika reformer skett i samhället och i skolan, exempelvis utvidgad läroplikt som togs i bruk år 2021 i Finland vilket innebär att eleven är läropliktig fram till 18 års ålder (Undervisnings- och kulturministeriet, u.å.).

De studier som ingår i avhandlingens tidigare forskning är geografiskt utbredda, vilket kan innebära andra skolsystem, andra kulturer och så vidare. Där går det att diskutera hur applicerbart detta är i finländsk skolkontext. Samtidigt är det också en styrka att delvis liknande resultat hittats i studier från olika länder, det vill säga negativa korrelationer mellan självuppfattning och skolstress (Chiu, 2014; Crego m.fl., 2016; Ye m.fl., 2018; Zajacova m.fl., 2005). Man bör även komma ihåg att andra faktorer som inte undersökts i denna avhandling också troligen inverkar på sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress.

4.3 Förslag på fortsatt forskning och råd till fältet

Den här avhandlingen belyser sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolstress. Att lägga resurser på att främja och stödja elever i bildandet av deras akademiska självuppfattning redan i grundskolan och på andra stadiet kan vara av betydelse för att främja elevers inläring och välmående i skolan. Dessutom kan det utgöra grund för hur eleven klarar av att hantera eventuella fortsatta studier på tredje stadiet. Travis m.fl. (2020) betonar att elevens akademiska självuppfattning är viktig för hur eleven hanterar sina studier och bemöter

utmaningar i studierna. Vidare forskning kunde undersöka om elevers mående och skolgång påverkats av de kriser som skett internationellt, som om det finns följder av pandemi och krig. Exempelvis kunde akademisk självuppfattning och skolstress undersökas i förhållande till distansstudier.

Eftersom flertal studier belyser att stressen i skolorna ökar både i Finland och i Norden (se exempelvis Löfstedt m.fl., 2019) kunde det vara gynnsamt att se över och undersöka möjliga orsaker till detta, och hur det kunde förebyggas. Travis m.fl. (2020) betonar dock att stress inte behöver vara enbart av negativ karaktär, så länge den inte blir för överväldigande för individen. Att förse elever med verktyg för bättre stresshantering kunde förebygga skolrelaterad stress (Pascoe m.fl., 2020). Den här studien betonar utöver akademisk självuppfattning även elevers emotionella självuppfattning. Även den är viktig i hanteringen av skolstress (Arslan, 2017). Den emotionella självuppfattningen kan fungera som skyddsfaktor mot depression och depressiva symtom (Arslan, 2017; Cattelino m.fl., 2021).

Råd till beslutsfattare, utbildningsanordnare och professionella som arbetar med unga kunde vara att satsa på att främja ungas studiemiljö och sträva efter att det finns tillräckliga resurser både i och utanför skolan för att trygga ungas välmående och välfärd. Samarbete mellan olika professioner och vårdnadshavare är av betydelse för att se till den ungas bästa. Man bör även ta faktorer som kultur och socioekonomisk bakgrund i beaktande.

I den här studien betonas två av tre delområden av självuppfattning i enlighet med Muris (2001) mätinstrument. Förutom akademisk självuppfattning och emotionell självuppfattning finns det ett tredje delområde som i den här avhandlingen inte undersöks, det vill säga social självuppfattning. Fortsatt forskning kunde undersöka mer kring den sociala aspekten av självuppfattning, och även undersöka hur alla tre delområden (akademisk, emotionell och social) samverkar med varandra. Dessutom kunde fortsatt forskning undersöka hur individens självuppfattning samverkar med hans sociala nätverk och sociala relationer. Självuppfattningen har betydelse för individens interaktioner med skolkamrater, vilket Nyman m.fl. (2019) konstaterar bland finländska högstadiel elever. Trygghet i närsamhället och stödjande föräldrarelationer kan stärka ungdomars självuppfattning i skolan (McCoy & Bowen, 2015).

Studiens resultat visar att kön har en signifikant negativ effekt på elevers akademiska självuppfattning. Fortsatt forskning kunde utreda mer kring detta, genom att undersöka om det finns könsskillnader i akademisk självuppfattning. Att undersöka om det finns könsskillnader i elevers upplevelser av skolstress kunde också vara av värde. Överlag behövs mer forskning inom avhandlingens forskningsområde för att bestyrka studiens resultat. För att kunna generalisera en studies slutsatser måste dessa testas i nya studier (Olsson & Sörensen, 2021).

4.4 Konklusion

Denna avhandling visar att det finns ett signifikant negativt svagt samband mellan elevers akademiska självuppfattning och skolstress, och betydelsen av skolstress för akademisk självuppfattning minskar då andra variablers inverkan tas i beaktande. Fortsättningsvis finns det ett signifikant negativt samband mellan elevers akademiska självuppfattning och stress relaterad till skolan. Det innebär att skolstress kan ha ett negativt samband med akademisk självuppfattning, även när man tar hänsyn till andra faktorer som emotionell självuppfattning och studieprestationer. Hur individens akademiska självuppfattning utvecklas är individuellt, liksom individens upplevelse av skolstress. Bandura (2001) lyfter fram att individens självuppfattning är av betydelse för hanteringen av stressfyllda situationer. Lagen om elev- och studerandevård 2 § (1287/2013) syftar till att bland annat främja studerandes inläring, hälsa, välbefinnande, delaktighet och att förebygga problem. Därför är det angeläget att skolor och andra aktörer samt organisationer som arbetar med unga förses med tillräckliga resurser och verktyg för att ha förutsättningar för att förverkliga detta.

Källförteckning

- Arslan, N. (2017). Investigating the relationship between educational stress and emotional self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1736–1740. doi: 10.13189/ujer.2017.051010
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337–349. <https://doi.org/10.1023/A:1024969914672>
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 1–45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barnens rätt i samhället. (2019). *Skolstress & betyg*. <https://www.bris.se/for-barn-och-unga/vanliga-amnen/Skolan/skolstress-och-betyg/>
- Barnets rättigheter. (u.å). *Konventionen om barnets rättigheter*. <https://www.lapsenoikeudet.fi/sv/konventionen-om-barnets-rattigheter/>
- Barn- och ungdomspsykiatri. (21 september 2022). *Stress*. <https://www.bup.se/diagnoser/andra-svarigheter/stress-och-oro/stress/>
- Cattellino, E., Chirumbolo, A., Baiocco, R., Calandri, E., & Morelli, M. (2021). School achievement and depressive symptoms in adolescence: The role of self-efficacy and peer relationships at school. *Child Psychiatry & Human Development*, 52, 571–578. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01043-z>
- Chiu, S-I. (2014). The relationship between life stress and smartphone addiction on taiwanese university student: A mediation model of learning self-efficacy and social self-efficacy. *Computers in Human Behaviour*, 34, 49–57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.024>

- Crego, A., Carrillo-Diaz, M., Armfield, J. M., & Romero, M. (2016). Stress and academic performance in dental students: The role of coping strategies and examination-related self-efficacy. *Journal of Dental Education*, 80(2), 165–172.
<https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2016.80.2.tb06072.x>
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Eriksson, C. (2019). Positiv psykisk hälsa hos skolbarn i Norden. *Nordisk Välfärdsforskning*, 4(2), 41–42. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2019-02-01>
- Folkhälsomyndigheten. (2018). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2017/2018* (Artikelnummer 18065).
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/53d5282892014e0fbfb3144d25b49728/skolbarns-halsovanor-2017-18-18065.pdf>
- Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprovning inom humanvetenskaperna i Finland: Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019* (3/2019). https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf
- Hem och skola. (u.å.). *Skolornas styrdokument*.
<https://www.hemochskola.fi/foralder/skolforalder/skolornas-styrdokument/>
- Hwang, P., Frisé, A., & Nilsson, B. (2018). *Ungdomar och unga vuxna: Utveckling och livsvillkor*. Natur & Kultur.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi* (3 uppl.). Natur & Kultur.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi* (4 uppl.). Natur & Kultur.
- Ikävalko, M., Sointu, E., Lambert, M. C., & Viljaranta, J. (2022). Students' self-efficacy in self-regulation together with behavioural and emotional strengths: Investigating their self-perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127083>
- Institutet för hälsa och välfärd. (2021). *Enkäten Hälsa i skolan 2006–2021*.
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk/ktk1/summary_trendi?alue_0=600836&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=200022&sukupuoli_0=143993#
- Institutet för hälsa och välfärd. (25 oktober 2022a). *Elev- och studerandevård*.
<https://thl.fi/sv/web/barn-unga-och-familjer/social-och-halsovardstjanster/elev-och-studerandevard>
- Institutet för hälsa och välfärd. (9 februari 2022b). *Enkäten Hälsa i skolan*.
<https://thl.fi/sv/web/thlfi-sv/forskning-och-utveckling/undersokningar-och-projekt/enkaten-halsa-i-skolan>

- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. I R. Schwarzer (Red.), *Self-Efficacy: Thought control of action* (s. 195–213). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315800820>
- Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C., & Leutner, D. (2023). University students' self-efficacy for motivational regulation, use of motivational regulation strategies, and satisfaction with academic studies: Exploring between-person and within-person associations. *Journal of Educational Psychology, 115*(4), 571–588. <https://doi.org/10.1037/edu0000785>
- Lag om elev- och studerandevård (1287/2013). Finlex. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company, Inc.
- Lindblad, F. (2012). Samspelet mellan sociala förhållanden och livsförutsättningar – ett barnperspektiv. I T. Theorell (Red.), *Psykosocial miljö och stress* (2 uppl., s. 225–246). Studentlitteratur.
- Löfstedt, P., Eriksson, C., Potrebny, T., Välimaa, R., Baldvin Thorsteinsson, E., Due, P., Trab Damsgaard, P., Suominen, S., Rasmussen, M., & Torsheim, T. (2019). Trends in perceived school stress among adolescents in five Nordic countries 2002–2014. *Nordisk Välfärdsvetenskap, 4*(2), 101–112. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2019-02-07>
- McCoy, H., & Bowen, E. A. (2015). Hope in the social environment: Factors affecting future aspirations and school self-efficacy for youth in urban environments. *Child and Adolescent Social Work Journal, 32*, 131–141. <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0343-7>
- Mikkelsen, H. T., Haraldstad, K., Helseth, S., Skarstein, S., Cvancarova Småstuen, M., & Rohde, G. (2020). Health-related quality of life is strongly associated with self-efficacy, self-esteem, loneliness, and stress in 14–15-year-old adolescents: A cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes, 18*, 1–17. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01585-9>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Möreljus, E. (2014). *Stress hos barn och ungdom*. Studentlitteratur.

- Nationalencyklopedin. (u.å.). Stress. Hämtad 25 oktober 2022 från
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/stress>
- Nurmio, A. (7 maj 2019). Skolstressen sprider sig som en epidemi i gymnasierna – i Jakobstads och Kyrksläpps gymnasier är över en fjärdedel av flickorna stressade. *Svenska Yle*. <https://svenska.yle.fi/a/7-1385114>
- Nyman, J., Parisod, H., Axelin, A., & Salanterä, S. (2019). Finnish adolescents' self-efficacy in peer interactions: A critical incident study. *Health Promotion International*, 34(5), 961–969. <https://doi.org/10.1093/heapro/day048>
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2021). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (4 uppl.). Liber AB.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S.E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Rayle, A. D., Arredondo, P., & Robinson Kurpius, S. E. (2005). Educational self-efficacy of college women: Implications for theory, research, and practice. *Journal of Counseling & Development*, 83(3), 361–366. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00356.x>
- Riksdagens justitieombudsman. (u.å.). *FN:s konvention om barnets rättigheter*.
<https://www.oikeusasiamies.fi/sv/web/guest/fn-s-konvention-om-barnets-rattigheter>
- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of motivation at school* (2 uppl., s. 34–54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). Chapter 1 – The development of academic self-efficacy. I A. Wigfield & J. S. Eccels (Red), *Development of achievement motivation* (s. 15–31). Academic Press, Educational Psychology. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Selye, H. (1974). *Stress utan oro*. Bokförlaget PAN/Norstedts Stockholm.
- Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1632–1643. <https://doi.org/10.1037/edu0000478>

- Undervisnings- och kulturministeriet. (u.å.). *Frågor och svar om läroplikten*.
<https://okm.fi/sv/fragor-och-svar-om-laroplikten>
- Ungdomslag (1285/2016). Finlex. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2016/20161285>
- von Tetzchner, S. (2016). *Utvecklingspsykologi*. (I. Lindelöf, Övers.; 2 uppl.).
Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2005)
- Wuthrich, V. M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51, 986–1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>
- Währborg, P. (2009). *Stress och den nya ohälsan* (2 uppl.). Natur & Kultur.
- Ye, L., Posada, A., & Liu, Y. (2018). The moderating effects of gender on the relationship between academic stress and academic self-efficacy. *International Journal of Stress Management*, 25(1), 56–61. <https://doi.org/10.1037/str0000089>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706.
<https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zimmerman, B. J. (1995). 7. Self-efficacy and educational development. I A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 202–231). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.
<https://doi.org/10.3102/00028312029003663>