



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Motivation och stress

En enkätundersökning bland elever i gymnasieskolans årskurs 1

Karoline Weber & Stefan Lindh

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	VAL/LAU 925.2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2013
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Bengt Edström
Rapport nr:	HT13 IPS16 LAU925

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	VAL/LAU 925.2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2013
Handledare:	Joanna Giota
Examinator:	Bengt Edström
Rapport nr:	HT13 IPS16 LAU925
Nyckelord:	motivation, achievement goal theory, mastery, performance, gymnasieskola, stress

Ett systematiskt utvecklingsarbete inom skolan behöver utgå ifrån elevernas förutsättningar och behov och förutsätter därför kunskap om unga människors inställning till och upplevelse av sina studier samt deras mål och förväntningarna på skolan. Syftet med denna studie är därför att empiriskt undersöka motivation och stressupplevelser hos elever i årskurs 1 på två gymnasieskolor i sydvästra Sverige samt att undersöka skillnader och likheter mellan skolorna och mellan flickor och pojkar.

Studien bygger på teorier om mål inom 'Achievement Goal Theory' och ett interaktionistiskt perspektiv som bland annat inkluderar individens självuppfattning samt sociala faktorer i motivationsbegreppet. För att mäta elevers upplevelser av stress användes PSS-14, 'Perceived Stress Scale'. Undersökningen gjordes i form av en enkät och omfattade totalt 226 elever varav 57 % var flickor och 43 % pojkar. Eleverna fick svara på en i hög grad strukturerad webbenkät som kombinerar frågor ur tidigare undersökningar inom de aktuella områdena. Svaren sammanställdes och jämfördes med tidigare forskning.

Resultaten visar att eleverna mest identifierar sig med lärandeorientering, vilket innebär att den egna kunskapsutvecklingen prioriteras högre än prestationer och demonstrationer av den egna kompetensen inför andra. Generellt upplever dock eleverna att prestationer spelar en större roll i klassen än för dem själva. Jämfört med undersökningar på grundskolan visar sig att gymnasieelever lägger betydligt större vikt vid lärarens syn på elevernas kompetens. Det framkommer dessutom att stressen upplevs som högre på skola A som enbart har högskoleförberedande program, eleverna på skola B med huvudsakligen yrkesförberedande program antyder däremot sämre självkänsla och mer prestationsångest. En jämförelse mellan pojkar och flickor visar inga skillnader när det gäller målorientering. Denna studie är dock i linje med forskning som visar att flickor upplever mer stress, har sämre självkänsla och känner sig i mindre utsträckning utmanade av lärarna än pojkar.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
2.1 Syfte.....	2
2.2 Frågeställningar	2
3. Teoretisk bakgrund	3
3.1 Forskning om motivation: ett sammansatt fenomen	3
3.1.1 Motivation: definition och begreppsutredning.....	3
3.1.2 'Achievement Goal Theory' och det interaktionistiska perspektivet.....	4
3.2 Forskning om stress: en modern samhällssjukdom.....	5
3.2.1 Stress: definition och begreppsutredning	5
3.2.2 Ungdomar och stress i den svenska skolan	6
3.3 Sambandet mellan motivation och stress	7
3.4 Motivation och stress: är kön/genus en faktor?.....	7
3.4.1 Pojkars och flickors motivation i skolan	7
3.4.2 Pojkars och flickors upplevelse av stress i skolan.....	8
3.5 Styrdokumenten: lustfylld lärande i en hälsosam miljö	9
3.6 Sammanfattning.....	10
4. Metod	11
4.1 Val av Metod	11
4.2 Utformningen av enkäten	11
4.3 Urval av respondenter	13
4.4 Genomförande	13
4.5 Validitet och reliabilitet.....	13
4.6 Etik	14
4.7 Redovisning av resultatet och diskussion.....	14
5. Resultat	15
5.1 Bakgrundsinformation.....	15
5.2 Anledningar för val av gymnasieprogram.....	16
5.2.1 Jämförelse mellan skolorna	17
5.2.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor	18
5.3 Elevers målorientering (PALS-skolor).....	19
5.3.1 Jämförelse mellan skolorna	21
5.3.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor	23
5.4 Målorientering i klassrummet	24
5.5 Elevernas syn på sin prestationsförmåga.....	25
5.5.1 Jämförelse mellan skolorna	26
5.5.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor	27
5.6 Elevers självuppfattning i lärandet och skolarbetet.....	27
5.6.1 Jämförelse mellan skolorna	28
5.6.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor	28
5.7 Elevernas uppfattning om lärarnas roll i lärandeprocessen.....	29
5.7.1 Jämförelse mellan skolorna	29
5.7.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor	30
5.8 Grad av upplevd stress	31

5.8.1 Jämförelse mellan skolorna	32
5.8.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor	34
5.9 Skolrelaterade stressfaktorer	35
6. Diskussion	37
6.1 Metoddiskussion.....	37
6.2 Resultatdiskussion	37
6.2.1 Elevers målorientering: lärandemål före prestationsmål.....	37
6.2.2 Stigande stressnivåer	38
6.2.3 Olika skolkulturer.....	39
6.2.4 Pojkar och flickor: samma mål, olika stressnivåer.....	39
6.2.5 Individen i sin kontext.....	40
6.2.6 Metaperspektivet: att förbättra genom att undersöka.....	40
6.3 Pedagogiska implikationer	41
6.4 Fortsatt forskning	42

Referenslista

Bilagor

1. Inledning

Under hösten 2013 har den internationella PISA-studiens resultat varit det dominerande ämnet i den offentliga diskussionen om den svenska skolan. Rapporten (OECD, 2013a) som mäter femtonåriga elevers förmågor i matematik, naturvetenskap och läsförståelse rankar Sverige lägst bland de nordiska länderna och – för första gången sedan mätningarnas början – under de 34 OECD-ländernas snittresultat, vilket har gett upphov till dramatiska nyhetsrubriker, hetsiga debatter och ett antal lösningsförslag från varierande perspektiv. Diskussionerna har i många fall kretsat kring resultat som kan mätas och uttryckas i siffror, i många fall på bekostnad av både helhetsbilden och nyanserna.

Denna studie knyter an till debatten kring utvecklings- och förbättringsarbetet inom den svenska skolan, dock från ett annat perspektiv: istället för studieresultat och rangordningar står elevernas upplevelser av och inställning till skolan samt deras psykiska välmående i centrum. Av Giotas (2013) forskningsöversikt om individualiserad undervisning i skolan framgår nödvändigheten av att systematiskt undersöka och förstå elevernas förutsättningar och behov för att kunna anpassa undervisningen så att alla elever i skolan får likvärdiga möjligheter till utveckling utifrån sin individuella situation.

Lärare kommer dagligen i kontakt med unga människor med olika bakgrunder och drivkrafter. Hur eleverna upplever sin skolvardag, vilken inställning de har till sina studier, hur de ser på sig själva i skolkontexten och hur de formulerar sina mål kan variera mycket från individ till individ. En del har en självbild som högrepresterande och definierar sig själva i termer av betyg och/eller relativ framgång jämfört med sina klasskamrater. Andra lägger mindre vikt vid betygsrapporten utan fokuserar på sin egen utveckling och försöker att se mening och relevans med utbildningens innehåll. Medan vissa sedan grundskolan har en klar bild av sin framtid efter gymnasiet och vill komma in på en särskild utbildning har andra inga konkreta framtidsplaner eller formulerar dem i andra, mer individuella termer (Skolverket, 2003, 2012). Även den sociala kontexten är en faktor och eleverna strävar ofta efter att uppnå flera sorters mål samtidigt, såväl kognitiva som sociala och emotionella (Giota, 2002, 2006). Oavsett vad eleverna - medvetet eller omedvetet – siktar på så påverkar detta deras förhållningssätt till sina studier och leder till olika reaktioner och beteenden i situationerna som de möter i sin skolvardag.

Begrepp som elevers behov, intressen, mål och attityder i ett skolsammanhang beskrivs i forskningen som olika definitioner på ett och samma begrepp, nämligen elevers motivation (Giota, 2013). Elevernas psykiska välmående behandlas ofta i termer av psykisk ohälsa och stress i skolan, exempelvis i Statens offentliga utredning från 2006 (SOU 2006:77). Denna studie fokuserar följaktligen på begreppen motivation och stress och ställer följande frågor: Vilken upplevelse har elever på gymnasiet av sin skolgång, vad är deras syn på sig själva i sin skolkontext, och vilka inre och yttre faktorer kan påverka dem i sin skolgång? Aspekter som ska undersökas närmare är vilka studiemål gymnasieelever strävar efter, hur trygga de känner sig i sin akademiska prestationsförmåga, hur de ser på lärarnas roll och hur mycket oro och stress de utsätts för i sin skolgång. Utöver detta undersöks hur elevernas motivation och stress kan skilja sig mellan olika skolor och huruvida det finns skillnader mellan pojkars och flickors mål och upplevelser.

Att tillhandahålla en likvärdig utbildning för alla måste vara målet för alla som har ansvar för och möjlighet att påverka inom den svenska skolan, vilket förutsätter omfattande kunskaper på vetenskaplig grund för att kunna sätta in välanpassade åtgärder av kompetent personal där det behövs och när det behövs. Mot denna bakgrund blir det tydligt att undersökningsområdet är både aktuellt och högst relevant då ökad kompetens inom stress och motivation möjliggör ett konstruktivt arbete mot en hållbar arbetsmiljö som främjar både lärande och välmående.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Skolvardagens komplexitet med sina multipla utmaningar, både när det gäller kunskapsutveckling och den sociala samvaron, är en daglig utmaning för både lärare och elever. Elevers lust att lära är en av nyckelfaktorerna i att både elever och lärare ska uppleva sina individuella ansträngningar och det gemensamma arbetet i skolan som meningsfulla. Ett faktum är dock att individen inte alltid upplever sig själv som framgångsrik i en skolkontext, vilket kan leda till stress med alla dess negativa konsekvenser. Syftet med denna studie är därför att undersöka hur gymnasieelever ser på sig själva och sina mål med studierna, vad deras val och upplevelser kan påverkas av och huruvida de känner psykiska påfrestningar i samband med sina studier.

2.2 Frågeställningar

Studien ämnar svara på följande frågeställningar:

- Vilka faktorer skulle kunna påverka elevernas förhållningssätt och motivation i relation till sin skolgång?
- Vilken bild har eleverna av sin egen förmåga när det gäller skolarbete?
- I vilken utsträckning upplever eleverna stress?
- Vilka likheter/skillnader kan identifieras mellan olika skolor?
- Vilka likheter/skillnader kan identifieras mellan pojkars och flickors bild av sina mål med studierna och sin skolsituation?

3. Teoretisk bakgrund

Elevens motivation i skolan har varit föremål för pedagogisk forskning under flera årtionden. Likaså har intresset för vetenskapliga undersökningar om stress ökat i takt med problemen som fenomenet orsakar. I detta avsnitt ges en överblick över de delar av stress- och motivationsforskningen, främst i USA och i Sverige, som utgör den teoretiska grunden som denna studie vilar på.

3.1 Forskning om motivation: ett sammansatt fenomen

Sedan 70-talet har motivationsforskningen presenterat ett antal olika modeller och teorier kring elevens motivation som från början speglade behaviorismens idéer kring individens behov och belöningsystem. Under de sista 30 åren har dock sociokognitiva teorier, i vilka individens tro eller brist på tro på sin egen förmåga är nära kopplat till motivation och kontexten spelar en avgörande roll, varit dominanta. Likaså har orsaken till varför elever väljer att sträva efter vissa resultat (och därmed olika målteorier) fått större betydelse (Wentzel & Wigfield, 2009). Även självkänslan är en betydelsefull faktor: inom den engelskspråkiga forskningen används termen 'self-efficacy' för hur individen uppfattar sina egna förutsättningar för att lära och prestera i en viss kontext (jfr exempelvis Schunk & Pajares, 2009). I Sverige har motivation i skolan studerats av Giota (2002, 2006, 2013) som har genomfört ett antal undersökningar, bland annat i samarbete med Vetenskapsrådet, Skolverket och SCB.

3.1.1 Motivation: definition och begreppsutredning

Motivation är ett begrepp med komplex innebörd som genom åren har definierats på ett antal olika sätt. Wiener och Franken skriver exempelvis att "motivation är de faktorer hos en individ som väcker, kanaliserar och bevarar ett visst beteende gentemot ett givet mål" (återgiven i Hein, 2012, s.13). Maehr och Zusho menar med motivation summan av strategierna som eleverna använder för att uppleva sina studier som meningsfulla och relevanta, och faktorerna som påverkar hur de arbetar mot sina mål (jfr Maehr & Zusho, 2009, s. 78). En förklaring av begreppet som konkretiserar flera orsaksdimensioner är Larsens modell som är utformat för ett arbetsplatssammanhang: här delas motivation in i tre huvudtyper beroende hur motivation skapas. Enligt den första typen beror motivation på förhållanden hos den enskilda människan, enligt den andra typen beror motivation på förhållanden inom företaget och enligt den tredje typen beror motivation på förhållanden i samhället (Larsen, 2005, s. 6).

Giota uppmärksammar och sammanfattar utmaningen i att definiera motivationsbegreppet på följande sätt:

Idag betraktas motivation som ett komplext och multidimensionellt fenomen som refererar till en mängd olika begrepp såsom drift, behov, intresse, inre och yttre motivation, lärande- och prestationsmål, multipla mål, förväntningar, värden och attityder. Det problem motivationsforskare brottas med är att kunna skilja mellan alla dessa begrepp, samtidigt som deras inbördes relationer ska bestämmas. (Giota, 2006, s. 95).

Det är svårt att göra komplexiteten i motivationsbegreppet rättvisa inom ramen för detta arbete. Nedan följer dock en sammanfattning av de relevanta elementen som utgör denna studies definition av motivation. Följande antaganden ligger till grund för denna undersökning:

Motivation är sammansatt av både individuella och kontextuella faktorer. Detta har flera implikationer som är viktiga för denna studie och för pedagogers syn på motivation: Att individuella faktorer spelar in i motivationsfenomen innebär att det är att se och förstå varje elevs individuella sätt att se på och närma sig sina mål, och att motivation inte enbart är något som enligt en viss mall "skapas" i en klassrumssituation. Å andra sidan innebär synen på motivation som även beroende av kontextuella faktorer att pedagogerna i klassrummet och personalen på skolan har möjlighet att inte bara synliggöra och ta tillvara på den individuella motivationen som eleverna har med sig, utan att skolpersonalen på ett medvetet och strategiskt sätt kan påverka elevers motivation.

Elevernas handlingar i ett skolsammanhang följer vissa mönster och är riktade mot vissa mål. Eleverna antas medvetet eller omedvetet tillämpa en uppsättning av strategier för att nå vissa resultat. Målen kan vara positivt eller negativt formulerade, eller med andra ord: elever kan sträva efter att uppnå vissa mål eller också sträva efter att undvika vissa situationer. Detta innebär att det finns mönster som kan synliggöras och analyseras för att nå en djupare förståelse av motivationsfenomen och att göra denna kunskap produktiv i skolverksamheten.

3.1.2 'Achievement Goal Theory' och det interaktionistiska perspektivet

Måldefinitionen som används i denna undersökning är baserad på 'Achievement Goal Theory'. I enlighet med forskningen på 2000-talet (jfr exempelvis Wentzel & Wigfield, 2009; Elliot & Dweck, 2005) utgår denna studie ifrån att flera olika typer av mål kan urskiljas.

De två huvudtyperna av mål enligt 'Achievement Goal Theory' är 'mastery goals' (lärandemål) och 'performance goals' (prestationsmål) som definieras som följer: Att ha lärandemål innebär att individen vill öka sin kompetens inom ett visst område och utgår ifrån att detta kan uppnås genom att anstränga sig och arbeta mot detta. Det är framsteg och lärandet som står i fokus, inte nödvändigtvis resultatet i termer av betyg. Individen mäter sin framgång genom att jämföra med sina egna prestationer vid tidigare tillfällen, och lärande sker för lärandets skull. Tillämpas prestationsmål så står däremot demonstrationer av ens kompetens i fokus. "Central to this goal is the aim to show others that one is capable." (Maehr & Zusho, 2009, s. 79). Det som klassas som framgång om en individ formulerar prestationsmål är om man uppnår bättre betyg än klasskamrater, når resultat över en viss normativt definierad standard eller att individen når goda resultat med minsta möjliga ansträngning. "Preserving and maintaining one's sense of ego is of utmost concern to performance-oriented students [...] Learning therefore, is considered more a means to an end." (Maehr & Zusho, 2009, s. 79).

Utöver den dualistiska indelningen i lärande- och prestationsmål som beskrevs ovan kan även skillnader ses i elevernas motivation beroende på om de aktivt strävar mot att uppnå vissa delmål ('approach'), exempelvis att få smickrande omdömen av sin omgivning, eller om det snarare handlar om att undvika vissa tillstånd och situationer ('avoidance') såsom negativ feedback.

En kombination av kategorierna som beskrevs ovan resulterar i fyra olika motivationstyper (Maehr & Zusho, 2009, s. 87-88): 'performance-approach', 'performance-avoidance', 'mastery-approach' och 'mastery-avoidance'. Denna modell används av exempelvis Elliot (1999, 2005). Enligt Maehr och Zusho (2009) finns det dock mest empiriskt stöd för modellen med tre motivationstyper där typen 'mastery-avoidance' inte ingår (exempelvis Midgley, Middleton & Kaplan 2001). Denna modell ligger till grund för PALS, 'Patterns of Adaptive Learning Scales' (Midgley et al., 2000), som används i denna studie. Enligt PALS är mål sammansatta av vad elever ser som anledningen till en viss typ av beteende ('reason') och vad de önskar uppnå med detta ('aim').

Giota lyfter fram fördelarna med det interaktionistiska perspektivet som en utveckling jämfört med det socio-kognitiva paradigmet. Enligt den interaktioniska inriktningen inom motivationsforskningen definieras motivation "som ett flerdimensionellt begrepp vilket förutom individens uppfattningar om den egna kompetensen, känslor och attityder innefattar multipla mål" (Giota, 2001, s. 281). Multipla mål innebär att det är en kombination av sociala och kognitiva, långsiktiga och kortsiktiga mål som eleverna eftersträvar i sin skolvardag (Giota, 2006, s. 101). Elevernas upplevelse av sin egen kompetens och hur de upplever sin skolgång, både gällande studierna och den sociala dimensionen, är alltså mycket relevanta faktorer när motivationsfenomen undersöks.

3.2 Forskning om stress: en modern samhällssjukdom

Psykisk ohälsa och stress har länge betraktats som ett allvarligt folkhälsoproblem med enorma konsekvenser i globala dimensioner. Levi (2005) ger en övergripande bild av internationell forskning från ett folkhälsoperspektiv och konstaterar att det krävs åtgärder på både individ- och samhällsnivå för att komma till bukt med problemet. Orsaken till stress och psykisk ohälsa i allmänna termer är enligt Levi oftast "dålig passform mellan människa och miljö" (s. 61) – detta leder bland annat till att människor upplever att de inte har kontroll över sin tillvaro, utsätts för höga eller för låga krav eller inte har tillräckligt med socialt stöd. Dessa faktorer tillämpas till en skolkontext och återkopplas till resultatet i denna undersökning.

3.2.1 Stress: definition och begreppsutredning

Enligt The American Institute of Stress (2013) är stress ett subjektivt begrepp som är nästintill omöjligt att definiera och därmed att mäta. "The non-specific response of the body to any demand for change" var ett försök av endokrinologen Hans Selye att beskriva stress under tidigt 1900-tal. Selyes definition anses av många som ett första försök att koppla begreppet till hälsa. Ordet "stress" användes därefter i stor utsträckning vilket ledde till ett stort antal olika tolkningar. Då stress allt oftare hade kommit att förknippas med känslomässig påfrestning eller ett tillstånd när människor inte längre klarar av att uppfylla kraven som ställdes på dem valde Selye att istället tala om stressfaktorer. Ytterligare en anledning till den förändrade terminologin var att stress enligt Selye inte enbart skulle ses som negativt. Svårigheten med att kunna definiera stress sammanfattade Selye koncist i en intervju: "Everyone knows what stress is, but nobody really knows" (The American Institute of Stress, 2013).

I statens offentliga utredning gällande stress och psykisk ohälsa hos ungdomar (SOU 2006:77, s. 33-25) identifieras tre olika innebörder av begreppet stress: vardaglig, psykologisk och medicinsk. I den vardagliga användningen menas med stress ofta att en individ är utsatt för en påfrestande situation som framkallar mer eller mindre diffusa besvär som kan vara både av psykisk och av fysisk natur. Denna vardagliga användning av ordet stress kan även innefatta positiva upplevelser av att känna sig sporrade och skiljer oftast inte mellan orsak och symtom. Den psykologiska innebörden av stress enligt Lazarus och Folkman som används inom psykologisk litteratur ligger i vissa delar nära den vardagliga definitionen: stress innebär i psykologiska termer att vara utsatt för en påfrestning som en individ inte anser sig kunna hantera. Individens värdering av situationen och den egna kapaciteten ingår i denna definition, den gör dock exempelvis inga utsagor om eventuella fysiska symtom. (Lazarus, Folkman, 1984). Den medicinska innebörden av stress fokuserar däremot på stressens konsekvenser för individen, vilket motsvarar Stressforskningsinstitutets (2013) definition: Med stress avses här mobilisering av energi och förklarar att om tid för återhämtning inte prioriteras kan stress som pågått under en längre tid leda till problem. Energimobiliseringen som startar på grund av en

stressreaktion har som syfte att förbereda kroppen för en ansträngande situation: kroppens bränsle (glykos och fettsyror) ökar i koncentration, kroppen blir mindre känslig för smärta, koagulationen accelereras, urinproduktionen minskar och inflammatoriska processer avtar.

Avsnitten ovan illustrerar svårigheten att definiera stress och avgränsa undersökningsområdet på ett rimligt sätt i denna studie. Stressfaktorerna som är relevanta och möjliga att undersöka inom ramen för studiens begränsningar är i vilken utsträckning eleverna tror på sin egen förmåga att klara av studierelaterade utmaningar, om de upplever att de har kontroll över händelser i sitt liv och i skolan, och huruvida de upplever att de får tillräckligt med tid och stöd för att klara av sitt skolarbete. Somatiska besvär som sömnsvårigheter, trötthet och värk kommer därmed inte att undersökas i denna studie.

3.2.2 Ungdomar och stress i den svenska skolan

När det gäller det mer specifika området stress hos ungdomar och stress i skolan har forskare i Sverige undersökt denna aspekt systematiskt och i stor skala under flera årtionden.

Statens offentliga utredning (SOU 2006:77) om stress och psykisk ohälsa hos ungdomar visar exempelvis att skolelever upplever mer och mer stress ju äldre de blir. Utredningen visar också att upplevelsen av stress är högre hos elever som kom från stora tätorter än de elever som kom från mindre orter. Elever från yrkesförberedande program noterades från dessa mindre orter knappt uppleva någon stress alls. Utredningen visar dessutom att elever som tror på sin egen förmåga att klara av skolan minskar risken för att drabbas av depression.

Skolverkets longitudinella studie om attityder till skolan (2013, s. 68-70) visar att en tredjedel av eleverna i grundskolans senare år och på gymnasiet oftast eller alltid känner sig stressade i skolan, vilket har varit oförändrat sedan år 2000. För gymnasieskolan ligger siffran på 38 procent jämfört med 26 procent i årskurs 7-9. Att flickor känner sig mer stressade än pojkar är ett resultat som är konstant i dessa attitydundersökningar som upprepas med några års mellanrum. 48 procent av flickorna på gymnasiet anger att de oftast eller alltid är stressade medan siffran för pojkar ligger på 27 procent. I likhet med SOU 2006:77 visar sig att fler elever på yrkesförberedande program upplever sig som mindre stressade än elever på högskoleförberedande program.

Även enligt en nyligen genomförd studie av doktorand Schraml (2013) på Stressforskningsinstitutet på Stockholms universitet känner sig 30 procent av 16-åringarna mycket stressade. Åtta procent av de 304 deltagarna redogjorde för likvärdiga symptom som hos vuxna som fått diagnosen utmattningssyndrom (Schraml, 2013, s. 35). Studien påvisar även att ungdomar som ställer höga krav på sig själv har en ökad risk för att drabbas av kronisk stress (Schraml, 2013, s. 31).

En studie i uppdrag av OECD (2013b) konstaterar att psykiska problem startar ofta i unga år och att den psykiska ohälsan kostar Sverige mer än 7 miljarder Euro varje år. Psykisk ohälsa är idag den vanligaste orsaken till sjukskrivning, särskilt bland ungdomar. Skolan pekas ut som en av de bidragande orsakerna till detta problem av OECD (2013b) som skriver att den svenska skolhälsovården inte har tillräckliga resurser för att kunna hjälpa eleverna och att elever får vänta allt för länge innan de får träffa en psykolog.

Dessa resultat visar tydligt nödvändigheten av ytterligare forskning och ökad medvetenhet kring ämnet motivation bland pedagoger för att främja inlärning och motverka psykisk ohälsa.

3.3 Sambandet mellan motivation och stress

Undersökningar inom motivationsforskningen har även befattat sig med aspekter av psykisk hälsa: Generellt sett har forskningen under de senaste 15 åren visat att 'mastery-approach goals' har positiva effekter för elevernas skolgång och välmående medan 'performance-avoidance goals' påverkar elevernas inläring och psykiska hälsa negativt (Maehr & Zusho, 2009, s. 89). Forskningsresultaten om motivation och prestation som presenteras i Elliot och Dweck (2005) visar exempelvis att elever som uppvisar lärandeorientering, alltså formulerar sina mål i termer av fördjupade och nytvecklade kunskaper och förmågor har ett mer konstruktivt sätt att hantera motgångar än elever med prestationsorientering som strävar efter att göra bra ifrån sig i exempelvis provsituationer. Elever med lärandeorientering anpassar även sina studiestrategier med bibehållen positiv attityd.

En omfattande studie (LePine, Lepine & Jackson, 2004) på University of Florida visar ett tydligt samband mellan stress och motivation. Resultatet av studien med 696 studenter pekar på att "challenge stress" (s. 884), stress orsakad av utmaningar i lärmiljön, har en positiv inverkan på motivationen att vilja lära sig medan "hindrance stress" (s. 884), stress som uppstår av motgångar i lärmiljön, påverkar motivationen vid inläring negativt.

Fil. dr. Helle Hedegaard Hein från Institut for Ledelse, Politik og Filosofi i Köpenham skriver att forskningsfälten stress och motivation bör kombineras i framtiden eftersom stress relaterat till arbetslivet är mer aktuellt än någonsin (Hein, 2012, s. 226) - ett konstaterande som kan antas även ha relevans i ett utbildningssammanhang.

3.4 Motivation och stress: är kön/genus en faktor?

Då en av frågeställningar i denna studie är huruvida motivation och stressupplevelser skiljer sig mellan pojkar och flickor på gymnasieskolan sammanställs i detta avsnitt en översikt över relevanta forskningsresultat kring ämnet.

3.4.1 Pojkars och flickors motivation i skolan

En översiktlig litteraturstudie visar att det råder delade meningar kring huruvida mäns/pojkars motivation och kvinnors/flickors motivation skiljer sig åt. Medan vissa undersökningar fastslår att tydliga skillnader existerar, verkar de inte lika påtagliga i andra undersökningar eller kunna härledas till mätmetoderna.

Enligt en forskningsöversikt för USA av Meece, Bower Glienke och Askew (2009) finns det skillnader i motivation hos pojkar och flickor, och de kan redan observeras i mycket tidig ålder. Barns motivation påverkas enligt dessa forskare av socialisering och erfarenheterna de gör gällande deras prestationer, vilket innebär att föräldrar, skolan och sociokulturella faktorer tillmäts stor betydelse för skillnaderna mellan pojkar och flickor. Samtidigt medger dock forskarna att "there has been a recent decline in the gender gap in many achievement domains" (s. 424).

Även Jakobsson (2000) ger i sin avhandling om könsskillnader gällande motivation och inläring en forskningsöverblick över både engelsk- och svenskspråkiga studier från mellanstadieelever upp till universitetsstudenter och tillämpar ett kritiskt perspektiv på tidigare forskningsresultat. När det gäller målorientering pekar en del studier på att en orientering mot lärandemål är vanligare hos flickor och kvinnor, medan pojkar och män i större utsträckning har prestationsmål. Flickor och kvinnor sägs alltså uttrycka en tydligare önskan om att behärska ett innehåll, att lära sig och förstå så mycket som möjligt. Pojkar och

män anses däremot i högre grad styras av önskan att nå höga betyg och tävla i större utsträckning. Likaså visar forskningen skillnader i självvärdering: flickor tror i mindre utsträckning på sin kapacitet än pojkar och har lägre förväntningar på sina prestationer, vilket dock inte speglas i resultaten. Jakobsson problematiserar dessa resultat utifrån genusforskningens resultat, föreslår alternativa tolkningar av konsekvenserna och lyfter frågan huruvida utformningen av mätinstrumenten är en bidragande faktor till att dessa mönster framträder. Att pojkar generellt sett har en mer instrumentell syn kan exempelvis enligt Jakobsson (2000, s. 73-74) ifrågasättas då det i gängse skalor inte finns tillräckligt med utrymme för individer som har prestationsmål, men inte tävlar mot någon annan än sig själva.

Det finns dock även nyare studier som fokuserar på skillnader mellan pojkar och flickor i motivationsfrågor. Shekhar och Devi (2012) påvisar exempelvis en signifikant skillnad gällande 'achievement motivation' och kön. Deras studie av 80 elever i åldern mellan 18-21 med en jämn könsfördelning visar att flickorna har högre 'achievement motivation' än pojkarna. Shekhar och Devi diskuterar om deras resultat visar att flickorna till skillnad från pojkarna i deras studier har en bättre attityd till skolan och att de faktiskt tycker att de uppnår något i skolan eller om pojkarna har lättare för att acceptera ett sämre resultat.

Sammanfattande kan konstateras att skillnader mellan pojkar och flickor när det gäller motivation i ett studiesammanhang har varit av intresse för forskare under lång tid. Huruvida kön är en faktor när det gäller olika typer av motivation råder det dock olika åsikter om. Som Jakobsson (2000) påpekar är det få forskare som tillämpar ett kritiskt genusperspektiv och granskar huruvida metoderna som används bidrar till att vissa mönster återkommer i studierna.

3.4.2 Pojkars och flickors upplevelse av stress i skolan

Undersökningar om skillnaderna i pojkars och flickors stressupplevelser talar i motsats till motivationsrelaterade undersökningar ett tydligt språk. Att flickor och kvinnor känner sig mer stressade är ett mönster som bekräftas bland annat i ett stort antal svenska studier under de sista åren:

I en svensk tvärvetenskaplig studie med 1908 elever visar det sig att 60 procent av flickorna i årskurs 3 på gymnasiet känner sig stressade dagligen till varje vecka. Pojkarna i samma ålderkategori uppger däremot en procentsats på 30 procent (Sundblad, 2006). Även Ollfors och Andersson (2007) bekräftar i sin studie av 915 svenska elever mellan 16-19 år att flickor upplever sig mer stressade än pojkar, de kunde också urskilja att de flesta av dessa flickor gick på högskoleförberedande program. Studien visar även att skolarbete genererar högre stressnivåer än privata angelägenheter.

Murberg och Bru (2004) undersökte sambanden mellan skolrelaterad stress, kön och psykosomatiska symptom. Av de 531 norska eleverna mellan 13-16 år som deltog i studien redovisade flickor mer psykosomatiska symptom än pojkarna. Det identifieras fyra huvudområden i relation till skolrelaterad stress: problem med skolkamrater, oro på grund av skolprestation, arbetsbelastning på grund av skolarbete och konflikt med föräldrar och eller lärare. Flickors stress sammankopplas i stor utsträckning till oro över skolprestation medan pojkarnas stress enligt undersökningen istället orsakas av konflikt.

I en rapport om svenska skolbarns hälsovanor av Statens Folkhälsoinstitut (2011) redovisas enkätsvar av 7000 ungdomar mellan 11 och 15 år. Resultaten visar att elever anser sig ha sämre självskattat hälsa, alltså fler psykiska och somatiska besvär och sämre välbefinnande, ju äldre de blir, vilket stämmer överens med resultaten i SOU:2006:77. I samband med elevernas stigande ålder ökade också skillnaden mellan flickor och pojkar, där flickorna upplever att de

har sämre hälsa än pojkarna. Detta speglas av resultatet att flickor även använder sig av mer läkemedel mot huvudvärk och magont. 24 procent av de 15-åriga flickorna anser sig vara mycket stressade, motsvarande siffra för pojkarna är 13 procent.

Forskningsresultaten hittills visar alltså att flickor generellt sett känner sig mer stressade än pojkar, vilket denna studie också förväntas visa. Att undersöka huruvida pojkars och flickors stressupplevelse och motivation skiljer sig ses som en förutsättning för att öka medvetenheten kring genusfrågor och kunna bidra till en mer jämställd skolmiljö.

3.5 Styrdokumentet: lustfylld lärande i en hälsosam miljö

Begreppen motivation och stress förekommer varken i Skollagen (SFS 2010:800) eller i läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2012). En tillbaka blick visar att begreppen inte heller existerade i den tidigare läroplanen (Lpf-94) eller i Skollagen (SFS 1985:1100). Både den aktuella skollagen och läroplanen fastslår dock som mål för skolverksamheten att utbildningen “ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (SFS 210:800 4 §;Skolverket, 2012, s. 5). Vidare står det att läsa att “[s]kolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem.” (Skolverket, 2012, s. 7). Allt detta syftar på att “grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter” (s. 8) och att “göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (s. 10). Det framkommer att det ingår i lärarens uppdrag att både förstå och ta vara på elevernas motivation för att skapa förutsättningar för meningsfullt och lustfyllt lärande i en hälsosam miljö.

Även i ämnesplanerna förekommer begreppet 'lust' ett antal gånger:

[Matematiken] utvecklas såväl ur praktiska behov som ur människans nyfikenhet och lust att utforska matematiken som sådan. (Skolverket, 2012, s.190).

Undervisningen [i svenska] ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling. (Skolverket, 2012, s.160).

I forskningen används 'lust' som ett synonym för inre motivation eller lärandemål/'mastery goals' (Giota, 2013). Lärandemål ingår i typerna av målorientering som undersöks i denna studie (se avsnitt 3.1.2).

Det är viktigt att notera att motivation enligt Myndigheten för skolutveckling (Jenner, 2004, s.18) i enlighet med forskningen som redovisades i detta kapitel inte enbart handlar om personliga egenskaper eller vilja, utom även om bemötande. I skolans värld finns det enligt Jenner en risk att pedagoger anser att elever som uttryckt önskan till förändring, men motsatt sig alla åtgärder, är omotiverade på grund av att viljan saknas. Jenner definierar därför motivation som ”en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får” (Jenner, 2004, s. 15). Implikationerna av detta är att skolor behöver ha kunskap och kompetens om motivationsfenomen för att kunna hantera liknande situationer på ett medvetet och systematiskt sätt tillsammans med eleverna.

3.6 Sammanfattning

Av avsnitten ovan framgår att undersökningar kring såväl stress som motivationsfenomen är högst aktuella i svenska skolor idag. Både motivation och stress är komplexa begrepp som innefattar många dimensioner, från individuella faktorer och frågor om samspelet och förhållanden i skolan till förutsättningar i samhället idag. Hur eleverna ser på sig själva och hur de uppfattar sin skolsituation är en viktig faktor både gällande stress och gällande motivation, vilket gör denna enkätundersökning högst relevant.

En betydelsefull aspekt av forskningens resultat är sambandet mellan motivation och psykisk hälsa bland elever. Att väva ihop kunskapen om stress och motivation kan därmed förhoppningsvis ge en djupare inblick i dynamikerna som uppstår i skolan samt elevers individuella upplevelse av sin skolgång. I ett nästa steg kan detta leda till att lärare utvecklar medvetna strategier och verktyg för att ta vara på elevers motivation och motverka stress innan den uppstår.

4. Metod

I detta avsnitt redogörs för denna uppsats vetenskapliga process och de val som har gjorts under processens gång för att besvara forskningsfrågorna som är formulerade ovan.

4.1 Val av Metod

Giota betonar i en aktuell forskningsöversikt (2013) nödvändigheten av att undersöka motivationsfenomen genom att utgå ifrån individernas egen beskrivning av sina mål:

Att motivation är en inre process som dessutom samspelar med andra inre processer har som konsekvens att forskare och lärare i skolverksamheten inte kan observera den direkt. Både forskare och lärare är tvungna att bilda sig en uppfattning om en människas/elevs motivation genom den personens utsagor, muntliga som skriftliga, och beteenden. (Giota, 2013, s. 56).

Som undersökningsmetod valdes därför enkät för att nå en större grupp och ge respondenterna anonymitet, vilket ökar undersökningens validitet (jfr Stukat, 2011). Kvalitativa intervjuer ger visserligen möjlighet att gå på djupet med individuella upplevelser av stress och motivation och kan även synliggöra skillnader mellan exempelvis positiva och negativa stressupplevelser (jfr Trost, 2010). Å andra sidan blir dock med denna metod urvalsgruppen förhållandevis liten och intervjusvaren riskerar ha otillräcklig spridning för att kunna jämföra och besvara frågeställningarna i denna undersökning.

För att underlätta besvarandet av frågorna för eleverna samt resultatbearbetningen konstruerades en webbenkät. Då den generationen av ungdomar som undersöks i denna studie är mycket förtrogen med digitala arbetsmetoder förväntas detta val ha en positiv inverkan på svarsfrekvensen. Webbenkäten behöver givetvis garantera anonymitet, påvisa reliabilitet och erbjuda praktiska analysverktyg. För att säkerhetsställa dessa krav öppnades ett studentkonto hos ett av Europas ledande företag (Netigate) inom undersökningar på nätet.

Då frågeställningarna i denna studie syftar till att upptäcka mönster i elevers upplevelser samt tanke- och förhållningssätt i relation till sin skolgång ansågs det lämpligt att välja en kombination av kvalitativa och kvantitativa metoder (jfr Trost, 2012). Skolor med fasta svarsalternativ som kan tilldelas numeriska värden möjliggör kvantitativa mätningar. Kvalitativa metoder tillämpas i resultatbearbetningen när svaren på olika frågor sätts i samband med varandra och mönster påvisas.

Givetvis är det en utmaning att konstruera enkätfrågor med en hög grad av strukturering som ändå ger en bra bild av variationen i elevernas olika synsätt (jfr Patel & Davidsson 2003, s.71-73; Trost, 2012, s.57-61). Öppna frågor och ett hermeneutiskt arbetssätt där elevsvaren tolkas kvalitativt (Patel & Davidsson 2003, s. 28-31) lämnar utrymme för en bredd av olika svar; risken för bortfall är dock högre (Trost, 2012, s. 72). I denna studie håller frågorna en hög grad av strukturering för att systematiskt jämföra resultaten med tidigare empirisk forskning.

4.2 Utformningen av enkäten

Det är vanligt att inleda enkätundersökningar med frågor med en hög grad av både standardisering och strukturering (Trost, 2012). Eleverna ombads därför att ange kön, skola och program med bundna svarsalternativ. Frågorna som rör sakliga förhållanden och som inte anses vara av känslig natur inleder enkäten för att undvika bortfall genom att respondenter blir

obekväma med frågorna i ett tidigt skede. Av denna anledning placerades frågorna kring stress och oro sist.

Även resterande frågor är i hög grad standardiserade och strukturerade för att kunna jämföra och systematiskt sammanställa elevsvaren och uppnå högre generaliserbarhet. Enkätavsnitten som rör motivation och stress består av ett antal påståenden med viktade svarsalternativ där eleverna ombads ange sitt svar på en skala med tre till fem steg.

Enkäten innehåller frågor gällande följande aspekter:

- Tre frågor syftar på att samla in bakgrundsinformation kring personen: kön, skola och gymnasieprogram.
- Elva frågor rör anledningen för elevernas val av gymnasieprogram, varav sex frågor gäller inre och fem yttre faktorer.
- 14 frågor rör de individuella elevernas målorientering, varav fem avser lärandeorientering ('mastery goals'), fem prestationsorientering ('performance-approach goals') och fyra undvikandeorientering ('performance-avoidance goals').
- Nio frågor handlar om målorientering i klassrummet, varav sex gäller lärandeorientering och tre prestationsorientering.
- Sex frågor handlar om elevernas syn på sin prestationsförmåga, varav tre berör prestationstillit och tre prestationsängslan.
- Fyra frågor handlar om elevernas självuppfattning i lärandet och skolarbetet ('academic efficacy').
- Sex frågor rör elevernas uppfattning om lärarnas roll i lärandeprocessen.
- 14 frågor gäller graden av elevernas upplevda stress och är sammansatta av frågor som rör huruvida eleverna känner oro och upplever att de har kontroll över händelser i sin vardag.
- Tre frågor rör specifikt upplevelser av oro, kontrollförlust och tidsbrist i skolan.

Samtliga frågor i denna enkät är tagna från tidigare undersökningar inom respektive område. Frågorna kring de tre olika typer av målorientering är ursprungligen utformade på engelska och ingår i *PALS-skalan* (se avsnitt 3.1.2). De har översatts till svenska och tillämpats på ett antal svenska skolor (årskurs 9) av Jan Blomberg inom ramen för hans pågående avhandlingsstudie med Joanna Giota som huvudhandledare (Blomberg & Giota, 2014). Andra enkätfrågor som har använts i denna enkäts utformning är hämtade från Skolverkets kvalitetsgranskning av *Lusten att lära*, 2001-2002 (Skolverket, 2003), utformade av Lander och Giota, vid Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik. Frågor har även hämtats från en enkät för elever födda 1987 (Berndtsson, Cliffordson, Giota & Nielsen (2008) konstruerade inom ramen för UGU-projektet ("Utvärdering genom uppföljning") (Svensson, red, 2006) vid Göteborgs universitet och ett av projektets uppföljningsundersökning i årskurs 9. Enkätfrågor från 'The Perceived Stress Scale' (PSS-14) (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983) har också använts.

I resultatredovisningen presenteras svaren samlade för varje aspekt med subkategorierna som har beskrivits i detta avsnitt. I själva enkäten är dock frågorna inom varje aspekt blandade för att undvika att förformulerade kategorier påverkar elevernas ställningstagande till frågorna. Enkäten i sin helhet finns i bilaga (2a-f).

4.3 Urval av respondenter

Antalet individer i urvalsgruppen är anpassat till vad som rimligen kan bearbetas inom ramen för undersökningen och består av ett antal elevgrupper med drygt 200 elever. För att uppnå ett visst mått av generaliserbarhet undersöks elever från två olika skolor i två olika kommuner i Västsverige som betecknas som skola A respektive B. Både yrkes- och högskoleförberedande program ingår i undersökningen.

För att undvika att för många faktorer påverkar hur enkäten tas emot och för att begränsa undersökningsområdet koncentrerar sig denna undersökning på elever i årskurs 1. Undersökningen genomfördes under höstterminen, vilket innebär att eleverna ganska nyligen kom från olika högstadieskolor och har formerats i sina nya klasser. Eleverna kan därför antas vara mer heterogena i sina tankesätt, attityder och upplevelser av den gemensamma skolgången än elever som har gått på samma skola under längre tid, vilket är fallet i de högre årskurserna. Av denna anledning lämpar sig en studie i årskurs 1 för att uppvisa variation i motivations- och stressmönster. En annan anledning är att denna studie ämnar till att öka gymnasielärares kunskap om motivation och stress hos eleverna i gymnasieåldern. Att förstå de nya elevernas situation och upplevelse av skolan bättre ger den pedagogiska personalen tillfälle att skaffa kompetens och lämpliga verktyg för att möta eleverna där de är och konstruktivt arbeta kring motivations- och stressfrågor under alla tre år på gymnasiet.

4.4 Genomförande

Enkäten sammanställdes enligt beskrivningen i avsnitt 4.2 och korrekturlästes. Korrigeringar i form och layout gjordes för att undvika missförstånd och för att producera ett överskådligt formulär.

En pilotstudie med totalt 25 elever genomfördes med elever från årskurs 2 på båda skolorna under en och samma vecka. Formella fel i enkäten kunde därmed korrigeras och tidsåtgången kunde uppskattas. Resultatet av pilotstudien studerades endast överskådligt.

Själva undersökningen genomfördes under två veckor i november 2013. Eleverna besöktes på lektionstid och informerades enligt gängse etiska krav om syftet med undersökningen samt frivillighet och konfidentialitet. Direkt i anslutning fick de länken till undersökningen och fyllde i enkäten med hjälp av datorer med en av undersökarna på plats. På detta sätt säkerställdes det att eleverna hade de praktiska förutsättningarna för att delta i studien i form av tid och utrustning och att de kunde få svar på eventuella frågor. För att eventuella tekniska problem inte skulle leda till bortfall fanns det även pappersenkäter tillgängligt.

Datainsamlingen skedde digitalt genom att en webbenkät användes. Länken deaktiverades när undersökningen var genomförd med samtliga elevgrupper.

4.5 Validitet och reliabilitet

För att nå en hög grad av validitet och reliabilitet konstruerades enkäten med hjälp av tidigare svenska och internationella studier. Validiteten säkerställs genom att urvalet av frågor baseras på enkäter som undersöker liknande frågeställningar och där det även finns resultat att jämföra med. För varje aspekt finns det ett urval av minst tre olika frågor som rör samma område för att ge ett mer tillförlitligt resultat.

Genom att samtliga frågor har använts och prövats ut i vetenskapliga sammanhang med skolungdomar i Sverige förut förväntas instrumentet ha hög reliabilitet. För att använda

resurserna så effektivt som möjligt är det viktigt att producera ett korrekt frågeformulär, vilket även Denscombe (2000, s. 9) påpekar. Av denna anledning genomfördes en pilotundersökning med elever i årskurs 2 på båda skolor (se avsnitt 4.4).

Reliabiliteten för varje enskilt elevsvar som presenteras i resultatdelen (se avsnitt 5) testades med hjälp av Cronbachs Alfa (α) och gav följande resultat: 94 % av elevsvaren (av totalt 226 elever) hade bra reliabilitet $\geq 0,80$ (α), 5 % av svaren höll en acceptabel reliabilitet $\geq 0,70$ (α) och 1 % av svaren redovisade en lägre reliabilitet på ett mått $\leq 0,70$ (α).

4.6 Etik

Från ett etiskt perspektiv (jfr Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, 2007) ska det informeras om frivilligheten i deltagandet, syftet med undersökningen, konfidentialitet och hur informationen kommer att bearbetas. Därför utformades ett missivbrev (bilaga 1) med all nödvändig information som rektorerna delgavs innan undersökningen genomfördes. Eleverna informerades muntligt innan undersökningen genomfördes och skriftligt i själva enkäten.

Då resultaten samlades in digitalt är svaren anonyma och kan inte knytas till enstaka individer. Givetvis används informationen som framkom av studien inte i annat än forskningssyfte.

Etiska överväganden påverkade även resultatpresentationen. Resultat redovisas exempelvis inte per program då vissa av dem är representerade med få individer vilket inte enbart påverkar generaliserbarheten utan även ökar risken för att elever ska utlämnas.

4.7 Redovisning av resultatet och diskussion

Enkätsvaren presenteras kvantitativt i form av frekvenstabeller och stapeldiagram som beskrivs och bearbetas kvalitativt där olika svarsmönster lyfts fram i enlighet med de aspekter som studiens frågeställningar tar upp. Då det inom ramen för denna studie inte är möjligt att utföra utförliga signifikanstester presenteras råmaterialet huvudsakligen deskriptivt. I vissa fall görs det beräkningar av medelvärden baserade på poängskalor, dock enbart för att illustrera vissa likheter och skillnader inom den aktuella urvalsgruppen. Tolkningen av resultaten sker i textform genom att de mest relevanta aspekter lyfts fram och sätts i samband med varandra.

Resultaten kommer att diskuteras i förhållande till den teoretiska bakgrunden och tidigare studier som presenterades i kapitel 3 och 4.2. Andra aktuella och i sammanhanget relevanta studier som berör stress och motivation i skolan kopplas samman med resultatet som presenteras i denna studie och debatteras i uppsatsens diskussionsdel. Målet är att belysa huruvida resultatet speglar den aktuella forskningen kring motivation, vilka mönster och avvikelser som framträder och att lyfta frågor kring eventuella bakomliggande orsaker. I ett avslutande steg beskrivs vilka implikationer resultatet har för den dagliga verksamheten i gymnasieskolor och inom ramen för möjligheterna kommer det att ges konstruktiva förslag för fortsatt utveckling inom området.

5. Resultat

Enkäten som eleverna besvarade bestod av nio huvudområden och innefattar totalt 71 separata frågor (se avsnitt 4.2 för utformningen av enkäten). Svartsprocenten (97 procent) var totalt sett mycket god, endast ett fåtal av de tillfrågade eleverna avstod från att genomföra enkäten. Bortfallet per fråga var mycket lågt, totalt saknades endast svar på sex enskilda frågor. Enkätens resultat redovisas i detta avsnitt med hjälp av frekvenstabeller och stapeldiagram. Stapeldiagramen i denna studie avser endast visualisera skillnader och likheter inom det aktuella urvalet och bör därför inte lyftas ur denna kontext.

Samtliga frekvenstabeller innehåller de för området aktuella enkätfrågorna samt svarsalternativen och anger andelen svarande per fråga i procent.

Medelvärdena i diagrammen har beräknats genom att tilldela svarsalternativen numeriska värden enligt följande:

- Medelvärdena gällande programval baseras på följande värden på den tregradiga svarsskalan: *Mycket* (3), *Inte så mycket* (2) och *Ingenting* (1).
- Medelvärdena gällande målorientering baseras på följande värden på en femgradig skala: *Stämmer helt* (5), *Stämmer ganska mycket* (4), *Stämmer delvis* (3), *Stämmer ganska lite* (2) och *Stämmer inte alls* (1). Gränsmedelsvärdet för positivt (instämmande) ligger på 3,33 och negativt (inte instämmande) på 2,68.
- Medelvärdena i diagrammen som gäller stress är beräknade enligt mallen för PSS-14 utifrån följande poängskala: *Aldrig* (1), *Nästan aldrig* (2), *Ibland* (3), *Ganska ofta* (4) och *Väldigt ofta* (5). Beroende på formulering poängbedöms vissa frågor i omvänd ordning. Det är viktigt att poängtera att PSS-14 är ett diagnostiskt instrument där poängresultaten endast kan jämföras inom det aktuella urvalet.

5.1 Bakgrundsinformation

Totalt svarade 226 elever på enkäten. 166 av de svarande går i skola A som ligger i en större stad och 54 svarande går på skola B i en mindre ort. 6 elever besvarade inte denna fråga. På båda skolor är 57 procent av de svarande flickor och 43 procent pojkar.

78 procent av eleverna i undersökningen går på högskoleförberedande program. Skola A erbjuder endast högskoleförberedande program medan 87 procent av de deltagande eleverna på skola B tillhör ett av yrkesprogrammen.

Deltagarna i studien representerar följande gymnasieprogram:

Ekonomiprogrammet	26 %
Estetiska programmet	13 %
Hotell- och turismprogrammet	6 %
Naturvetenskapsprogrammet	23 %
Samhällsvetenskapsprogrammet	16 %
Vård- och omsorgsprogrammet	15 %

5.2 Anledningar för val av gymnasieprogram

Tabell 1. Elevers anledningar för programval totalt. Hur mycket berodde ditt förstahandsval av program på...? Procent.

	Mycket	Inte så mycket	Ingenting
ditt intresse för programmet	82	18	0
dina möjligheter att klara studierna	58	35	17
dina möjligheter att få bra betyg	52	41	6
dina möjligheter att komma in på programmet	53	29	18
dina utbildningsplaner efter gymnasieskolan	69	26	5
dina yrkesplaner	58	30	11
de råd som du fick av studie- och yrkesvägledare	14	43	43
de råd som du fick av lärare	15	43	42
vad dina föräldrar tyckte	35	43	22
vad dina kamrater tyckte	18	37	44
Annat	19	28	53

Gällande elevernas anledningar att välja gymnasieprogram så visar den totala bilden att det i huvudsak är interna faktorer, alltså elevers egna intressen och möjligheter, som styr programvalet för elever i årskurs 1. Fyra av fem elever uppger att deras intresse för programmet spelade en viktig roll för programvalet, för två tredjedelar påverkade utbildningsplanerna efter gymnasiet i hög grad. Även samtliga andra interna faktorer var mycket viktiga för minst hälften av eleverna.

Skillnaden till övriga alternativ är signifikant - externa faktorer, alltså studievägledarnas, lärarnas, föräldrarnas och kamraternas råd och åsikter, är generellt sett mindre viktiga när det gäller programval. Föräldrarnas åsikter är ändå mycket viktiga för var tredje elev, resterande externa faktorer spelar dock ingen roll alls för nästan hälften av eleverna.

5.2.1 Jämförelse mellan skolorna

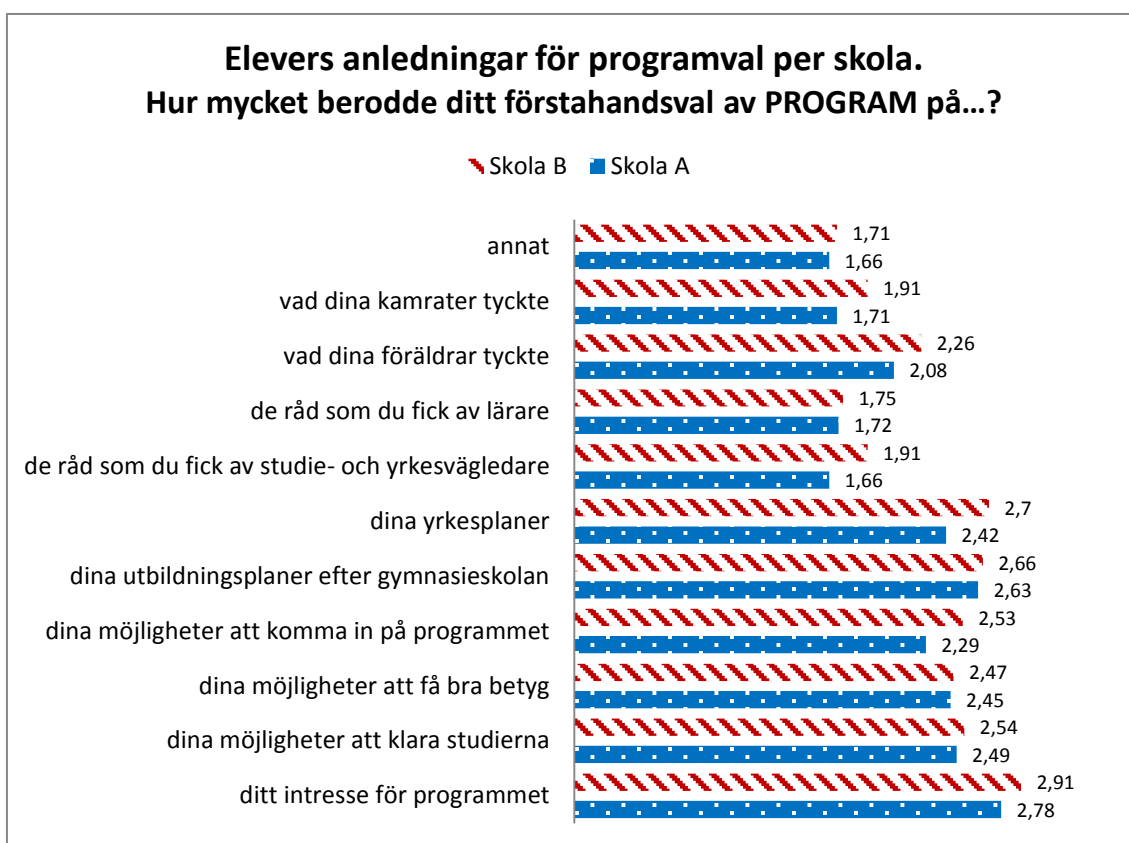


Fig. 1. Elevers anledningar för val av program, jämförelse mellan skolorna

En jämförelse mellan skolorna visar en liknande fördelning. Viktigast för programvalet var på båda skolor intresset för programmet, följt av utbildningsplaner efter gymnasiet och - i större utsträckning på skola B som i huvudsak erbjuder yrkesförberedande program - elevernas yrkesplaner. Andras åsikter och råd är minst viktiga på båda skolor, med undantag för föräldrarna som spelar en något större roll i båda fallen.

5.2.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor

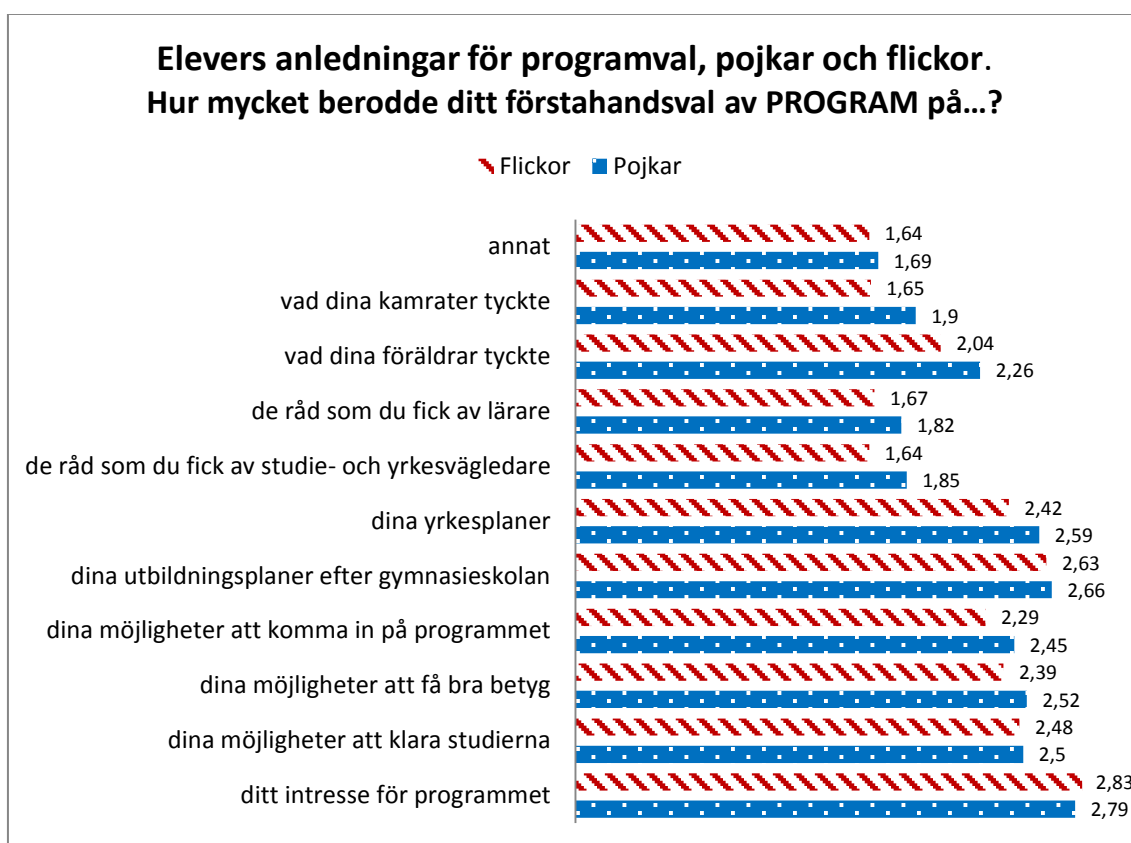


Fig. 2. Elevers anledningar för val av gymnasieprogram, jämförelse mellan pojkar och flickor.

Även en jämförelse mellan pojkar och flickor visar likadana mönster när det gäller vad som påverkar gymnasievalet. Externa faktorer spelar dock i flickornas fall en något mindre viktig roll.

5.3 Elevers målorientering (PALS-skalar)

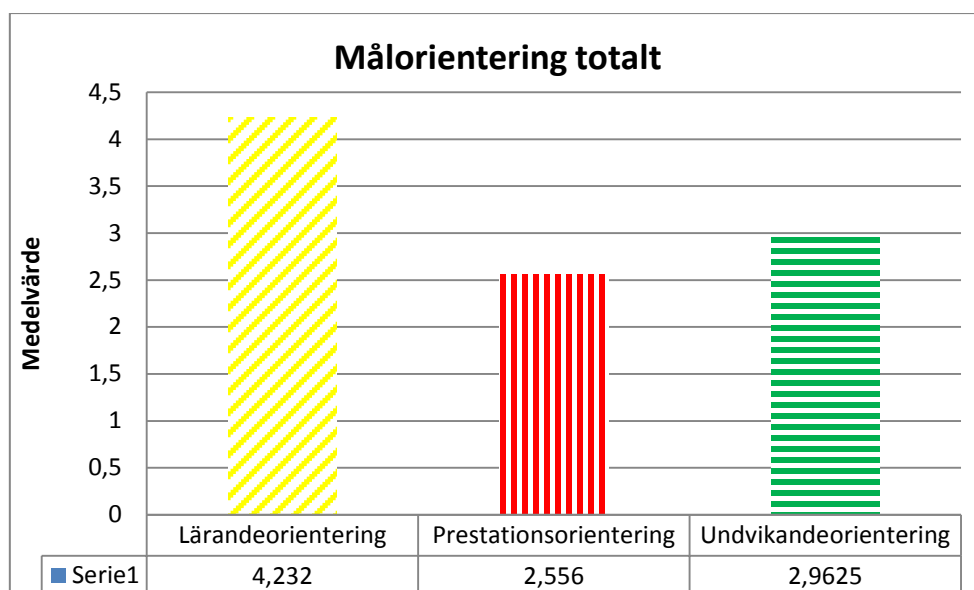


Fig. 3. Jämförelse mellan typer av målorientering totalt.

Den generella bilden är att eleverna i denna undersökning mest identifierar sig med lärandemål. Diagrammet ovan visar en jämförelse mellan lärandeorientering, prestationsorientering och undvikandeorientering för samtliga respondenter. Värdet 4,23 för lärandeorientering innebär att elevernas svar på frågor gällande denna typ av motivation till övervägande del var instämmande. Medelvärdena för undvikande- och prestationsorientering ligger däremot betydligt lägre.

Tabell 2. Elevers lärandeorientering ('mastery goal orientation') totalt. Hur stämmer detta på dig? Procent. Blombergs och Giotas resultat (2014) inom parentes.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att jag lär mig många nya begrepp i år	31 (27)	36 (40)	25 (22)	6 (7)	1 (4)
Ett av mina mål med skolarbetet är att lära mig så mycket jag kan	51 (56)	32 (33)	14 (8)	3 (2)	0 (1)
Ett av mina mål är att klara av många nya färdigheter i år	42 (37)	38 (38)	14 (19)	5 (3)	0 (3)
Det är viktigt för mig att jag verkligen förstår mitt skolarbete	67 (55)	26 (33)	5 (9)	2 (2)	0 (1)
Det är viktigt för mig att jag förbättrar mina färdigheter i år	50 (55)	32 (31)	15 (11)	2 (2)	2 (1)

Denna tabell visar stor instämning hos eleverna i påståenden som rör lärandeorientering. Om man sammanfattar de instämmande svarsalternativen *Stämmer helt* och *Stämmer ganska mycket* så visar sig att två tredjedelar av eleverna stämmer in med påståendet att det är viktigt att lära sig många nya begrepp. 83 procent av eleverna instämmer med påståendet att de vill lära sig så mycket som de kan. 80 procent vill klara av många nya färdigheter och 89 procent svarar instämmande när det gäller viljan att verkligen förstå sitt skolarbete, varav hela 67 procent instämmer helt.

För alla frågor gäller att en förhållandevis liten andel elever, mellan 2 och 7 procent, anger att de inte instämmer eller bara instämmer lite. Jämförelsen med Blombergs och Giotas (2014) undersökning bland elever i grundskolans årskurs 9 visar att samma mönster framträder i båda studier.

Tabell 3. Elevers prestationsorientering ('performance-approach goal orientation') totalt. Hur stämmer detta på dig? Procent. Blombergs och Giotas resultat (2014) inom parentes.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att andra elever i klassen tycker jag är duktig i mitt skolarbete	9 (9)	23 (13)	29 (21)	24 (25)	15 (32)
Ett av mina mål är att visa andra att jag är duktig i mitt skolarbete	13 (14)	24 (23)	25 (17)	22 (20)	15 (26)
Ett av mina mål är att visa andra att skolarbetet är lätt för mig	5 (4)	12 (16)	23 (25)	26 (21)	33 (34)
Ett av mina mål är att verka smart jämfört med de andra eleverna i min klass	7 (5)	15 (10)	18 (18)	25 (25)	35 (42)
Det är viktigt för mig att jag verkar smartare jämfört med andra i min klass	6 (4)	11 (9)	20 (13)	29 (27)	33 (47)

När det gäller prestationsorientering är bilden en annan. Den övervägande delen av svaren här är inte instämmande, vilket visar att eleverna i betydligt mindre utsträckning ser sig själva som prestationsorienterade. Mest helt instämmande svar finns på de första två påståenden: 9 procent anser att det är viktigt att andra elever i klassen tycker att man är duktig och 13 procent instämmer helt med att de vill visa sig vara duktiga inför andra. Även dessa siffror överensstämmer med resultaten i Blomberg och Giotas (2014) studie. 39 respektive 37 procent av eleverna i denna undersökning svarar dock att de instämmer bara lite eller inte alls med dessa påståenden. I Blombergs och Giotas undersökning är andelen negativa svar ännu högre med 57 respektive 46 procent.

Gällande resterande påståenden är skillnaden ännu större. 17 procent av eleverna instämmer helt eller ganska mycket i att de vill visa för andra att de har lätt för skolarbetet medan 59 procent inte instämmer i detta. Omkring 20 procent vill verka smart respektive smartare jämfört med klasskamrater, omkring 60 procent har dock inte detta som mål. Även här framträder samma mönster som i Blomberg och Giota (2014).

Tabell 4. Elevers undvikandeorientering ('performance-avoid goal orientation') totalt. Hur stämmer detta på dig? Procent. Blombergs och Giotas resultat (2014) inom parentes.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att jag inte verkar dum i klassen	21 (15)	24 (23)	21 (20)	20 (15)	14 (27)
Det är viktigt för mig att min lärare inte tror att jag kan mindre än andra i klassen	30 (4)	34 (8)	20 (20)	9 (16)	6 (52)
Ett av mina mål är att hindra andra i klassen från att tro att jag inte är smart	8 (29)	13 (23)	20 (23)	22 (10)	38 (15)
Ett av mina mål i klassen är att inte se ut som om jag har problem med att klara av skolarbetet	6 (8)	24 (15)	20 (22)	23 (22)	27 (33)

Resultatet för undvikandeorientering visar i motsats till de andra två motivationstyperna en mindre enhetlig bild utan olika förhållanden gällande de olika påståendena. När det gäller att inte vilja verka dum inför klassen svarar nästan hälften att de instämmer helt eller ganska mycket medan en tredjedel inte instämmer eller bara instämmer lite. I störst utsträckning instämmer eleverna med påståendet att det är viktigt att läraren inte tror att de kan mindre än andra: två av tre elever instämmer i detta medan 15 procent lägger mindre eller ingen vikt vid

detta. Bara 21 procent anger dock att de vill hindra andra i klassen från att tro att de inte är smarta jämfört med 60 procent som inte har detta som mål, och 30 procent vill inte att det ska se ut som att de har problem att klara av skolarbetet jämfört med 50 procent som inte eller bara lite instämmer i detta. Gällande dessa två påståenden är alltså andelen negativa svar signifikant högre.

I motsats till de andra motivationstyperna visar sig här en skillnad till Blombergs och Giotas (2014) studie när det gäller lärarens roll och elevernas strävan att påverka vad deras klasskamrater tycker om deras förmåga. I Blombergs och Giotas undersökning i grundskolans årskurs 9 anger bara 12 procent av eleverna att de inte vill att läraren ska tro att de kan mindre än andra i klassen, drygt två tredjedelar instämmer inte med påståendet. Förhållandet är alltså omvänt i jämförelse med denna undersökning i årskurs 1 på gymnasiet. Denna invertering gäller även elevernas inställning till att hindra andra i klassen från att tro att man inte är smart: hälften av grundskoleeleverna instämmer i detta och en fjärdedel instämmer inte.

5.3.1 Jämförelse mellan skolorna

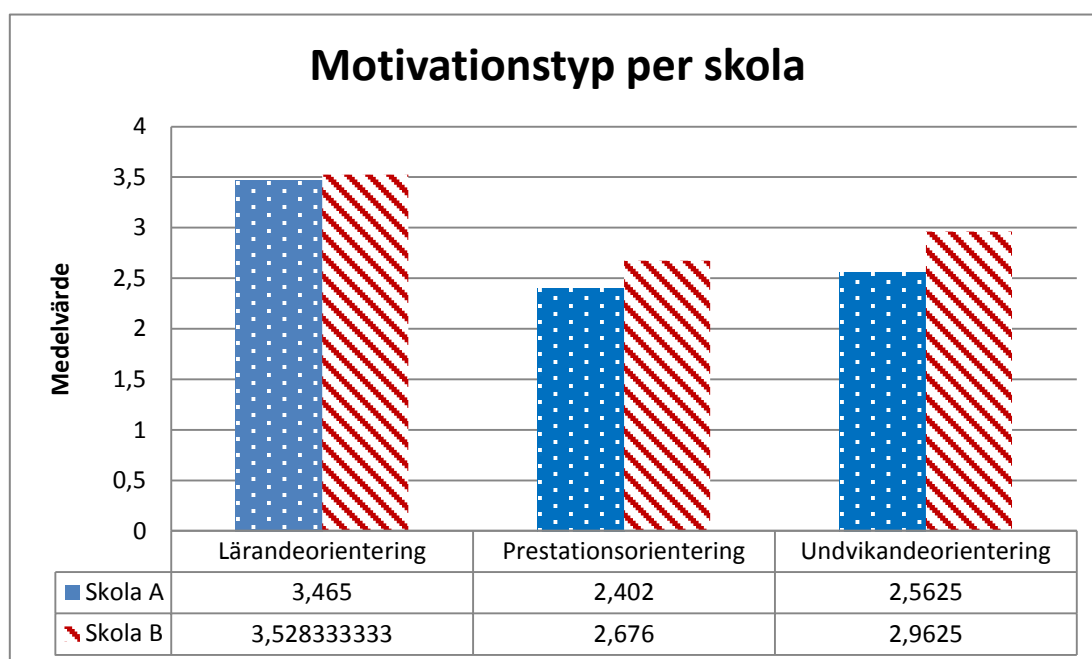


Fig.4. Jämförelse mellan typer av målorientering per skola.

Detta diagram redovisar medelvärden för elevernas svar gällande lärande-, prestations- och undvikandeorientering i en jämförelse mellan skolorna. För båda skolor gäller att eleverna ger mest instämmande svar när det gäller lärandeorientering, skillnaden mellan skolorna här är obetydlig. Något större skillnader mellan skolorna finns det dock när det gäller prestations- och undvikandeorientering: här är antalet instämmande svar högre på skola A än på skola B.

En jämförelse mellan skolorna i detalj visar att mönstren i svaren skiljer sig något, även om den sammanfattande bilden ger ett liknande resultat:

Tabell 5. Lärandeorientering ('mastery goal orientation') per skola. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att jag lär mig många nya begrepp i år	21/33*	44/34	29/25	2/8	4/1
Ett av mina mål med skolarbetet är att lära mig så mycket jag kan	52/50	35/31	13/14	0/4	0/1
Ett av mina mål är att klara av många nya färdigheter i år	27/46	56/33	15/14	2/6	0/1
Det är viktigt för mig att jag verkligen förstår mitt skolarbete	63/66	29/25	6/6	2/2	0/1
Det är viktigt för mig att jag förbättrar mina färdigheter i år	29/54	47/28	22/14	0/2	2/2

* Skola B/Skola A

Tabell 6. Prestationsorientering ('performance-approach goal orientation') per skola. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att andra elever i klassen tycker jag är duktig i mitt skolarbete	6/10*	19/30	26/25	21/11	28/11
Ett av mina mål är att visa andra att jag är duktig i mitt skolarbete	6/16	24/23	37/22	18/24	16/16
Ett av mina mål är att visa andra att skolarbetet är lätt för mig	6/5	15/11	25/23	23/27	32/34
Ett av mina mål är att verka smart jämfört med de andra eleverna i min klass	2/9	8/18	25/16	23/25	42/32
Det är viktigt för mig att jag verkar smartare jämfört med andra i min klass	4/7	4/14	19/20	27/28	46/31

* Skola B/ Skola A

Tabell 7. Undvikandeorientering ('performance-avoid goal orientation') per skola. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att jag inte verkar dum i klassen	15/23*	15/25	25/21	21/20	23/11
Det är viktigt för mig att min lärare inte tror att jag kan mindre än andra i klassen	22/33	32/34	22/20	10/9	14/4
Ett av mina mål är att hindra andra i klassen från att tro att jag inte är smart	6/9	12/13	20/20	18/23	45/36
Ett av mina mål i klassen är att inte se ut som om jag har problem med att klara av skolarbetet	6/7	19/25	21/19	19/25	35/24

* Skola B/Skola A

På skola A som enbart erbjuder studieförberedande program är andelen elever som instämmer helt i påståenden om lärandeorientering högre än på skola B (se tabell 5). Signifikanta skillnader finns exempelvis i de två frågorna som rör färdigheter: hälften av eleverna på skola A instämmer helt i att det är viktigt att lära sig nya färdigheter medan motsvarande andel på skola B ligger på drygt en fjärdedel. Generellt kan man konstatera att spridningen i svaren på skola A, där fler elever deltog, är större än på skola B.

Som tabell 6 visar är eleverna på skola A i högre grad prestationsorienterade än på skola B. Tydligast är skillnaden gällande frågorna som handlar om att verka smart inför klassen eller smartare än andra i klassen: cirka en fjärdedel av eleverna i skola A instämmer helt eller ganska mycket i att detta är ett mål för dem medan bara cirka var tionde elev siktar på detta i skola B.

Eleverna på skola A med enbart högskoleförberedande program visar även en starkare orientering kring undvikandemål (se tabell 7). Att inte verka dum i klassen är mycket eller ganska viktigt för 48 procent av eleverna jämfört med signifikant lägre 30 procent på skola B. Likaså är det viktigare för eleverna på skola A att deras lärare inte tror att de kan mindre än andra, 67 procent svarar instämmande här medan 54 procent på skola B anger detta som mål.

5.3.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor

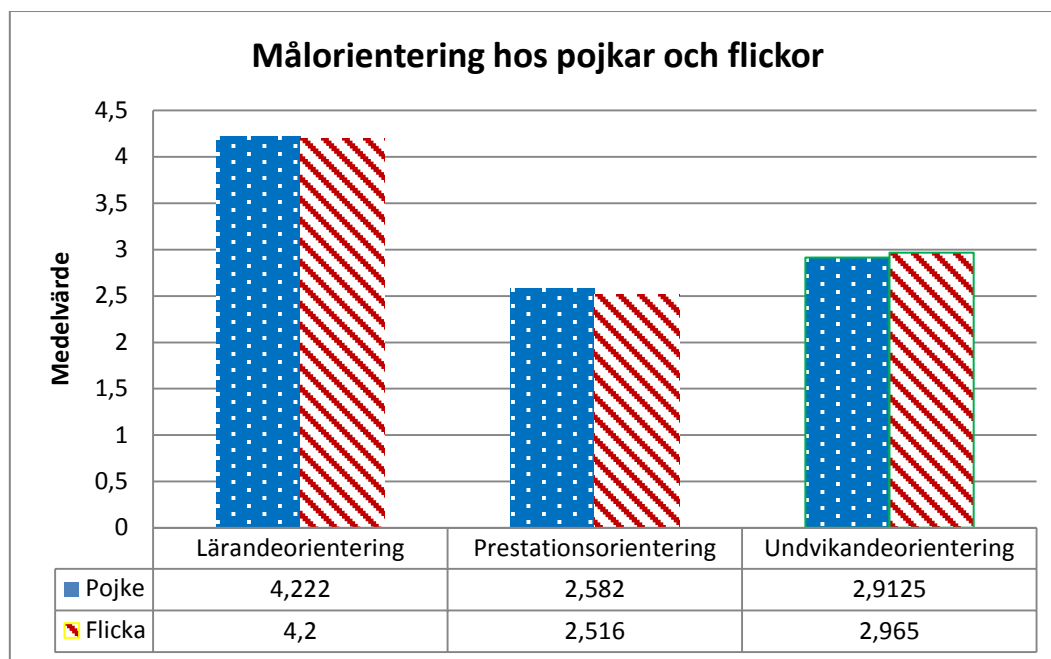


Fig. 5. Jämförelse mellan typer av målorientering hos pojkar och flickor.

Skillnaden mellan pojkarnas och flickornas målorientering visar sig vara närmast obefintlig, även om pojkarna visar marginellt högre prestationsorientering och flickor marginellt högre undvikandeorientering. För både pojkar och flickor gäller att de i störst utsträckning visar en lärandeorientering och i minst utsträckning en prestationsorientering i sina studier.

Tabell 8. Lärandeorientering ('mastery goal orientation') hos pojkar och flickor. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att jag lär mig många nya begrepp i år	36/25*	37/37	22/28	3/9	2/1
Ett av mina mål med skolarbetet är att lära mig så mycket jag kan	51/50	27/36	17/12	6/2	0/1
Ett av mina mål är att klara av många nya färdigheter i år	43/38	38/40	14/15	3/7	1/0
Det är viktigt för mig att jag verkligen förstår mitt skolarbete	62/68	23/30	11/2	3/1	1/0
Det är viktigt för mig att jag förbättrar mina färdigheter i år	53/44	28/36	14/17	2/2	2/2

* Pojkar/flickor

Tabell 9. Prestationsorientering ('performance-approach goal orientation') hos pojkar och flickor. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att andra elever i klassen tycker jag är duktig i mitt skolarbete	12/8*	20/24	26/31	25/23	16/15
Ett av mina mål är att visa andra att jag är duktig i mitt skolarbete	14/12	22/24	24/27	18/25	21/12
Ett av mina mål är att visa andra att skolarbetet är lätt för mig	9/2	12/12	22/26	23/26	34/33
Ett av mina mål är att verka smart jämfört med de andra eleverna i min klass	9/6	16/14	15/20	26/23	33/37
Det är viktigt för mig att jag verkar smartare jämfört med andra i min klass	10/3	8/14	20/19	31/25	31/38

* Pojkar/Flickor

Tabell 10. Undvikandeorientering ('performance-avoidance goal orientation') hos pojkar och flickor. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att jag inte verkar dum i klassen	22/20*	20/24	24/20	15/24	19/11
Det är viktigt för mig att min lärare inte tror att jag kan mindre än andra i klassen	28/30	31/36	24/19	9/9	8/6
Ett av mina mål är att hindra andra i klassen från att tro att jag inte är smart	9/8	11/14	23/17	19/23	38/39
Ett av mina mål i klassen är att inte se ut som om jag har problem med att klara av skolarbetet	11/3	18/28	19/21	24/23	29/24

* Pojkar/Flickor

Detalj bilden i tabellerna 9, 10 och 11 antyder att det inte finns några signifikanta skillnader mellan pojkars och flickors målorientering i skolan. Även om det kan finnas skillnader gällande enstaka svarsalternativ ligger pojkarnas och flickorkas snittvärde för varje påstående mycket nära varandra.

5.4 Målorientering i klassrummet

Tabell 11. Lärandeorienterad klassrumsstruktur ('Classroom mastery goal structure') totalt. Hur stämmer detta på din klass? I vår klass... Procent. Blombergs och Giotas resultat (2014) inom parentes.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
är det mycket viktigt att man anstränger sig	41 (36)	36 (39)	17 (18)	6 (7)	0 (0)
är det verkligen viktigt hur mycket man förbättrar sig	29 (24)	30 (32)	31 (30)	8 (10)	2 (4)
är huvudmålet att man verkligen förstår det man ska lära sig	44 (42)	33 (33)	18 (19)	4 (4)	1 (2)
är det viktigt att man förstår det man ska lära sig, inte bara lär sig utantill	42 (38)	33 (35)	19 (17)	6 (5)	1 (5)
är det mycket viktigt att man lär sig nya begrepp och tankesätt	31 (22)	40 (39)	23 (28)	5 (7)	0 (4)
är det OK att göra misstag, bara man lär sig	53 (49)	26 (34)	17 (11)	2 (4)	1 (2)

Resultaten i avsnittet ovan visar att eleverna anser sig vara mest orienterade mot lärandemål, och även resultaten för hur eleverna uppfattar målorienteringen i klassrummet visar samma bild: 77 procent av eleverna anger att det är viktigt i klassen att man anstränger sig, lika många anser att huvudmålet är att verkligen förstå undervisningsinnehållet. 79 procent tycker

att det är tillåtet i klassen att göra misstag bara man lär sig. Vikten av att förbättra sig tycks vara något mindre relevant för eleverna i denna studie, en sammanslagning av svarsprocenten för *Stämmer ganska lite* och *Stämmer inte alls* ger 10 procent. Även i Blomberg och Giota (2014) var denna fråga med 14 procent lägst prioriterad. I övrigt visar det sig att eleverna, överensstämmande med Blomberg och Giota, till största del instämmer *ganska mycket* eller *helt* med att deras klassrumsstruktur är lärandeorienterad.

Tabell 12. Prestationsorienterad klassrumsstruktur ('Performance-approach goal structure') totalt. Hur stämmer detta på din klass? I vår klass... Procent. Blombergs och Giotas resultat (2014) inom parentes.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
är huvudmålet att man får bra betyg	26 (40)	33 (31)	29 (23)	8 (3)	3 (3)
är det mycket viktigt att man får fram de rätta svaren	23 (17)	35 (33)	31 (32)	11 (13)	1 (5)
är det viktigt att man får höga poäng på prov	27 (23)	33 (32)	25 (31)	12 (8)	4 (6)

När eleverna ombads att svara på frågor om sin individuella målorientering var den övervägande andelen av svaren gällande prestationsorienteringen neutrala eller inte instämmande. När det gäller klassrumsstrukturen upplever eleverna att den är mindre prestationsorienterad än lärandeorienterad, merparten av svaren gällande prestationsorientering är dock till skillnad från individsvaren instämmande. Runt 60 procent instämmer helt eller ganska mycket med att huvudmålet i klassen är att få bra betyg, anser att det är viktigt att få fram de rätta svaren och uppfattar det som betydelsefullt i klassen att få bra provresultat.

5.5 Elevernas syn på sin prestationsförmåga

Tabell 13. Elevers prestationstillit totalt. Hur fungerar skolarbetet för dig? Procent.

	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag känner att jag kan lita på min förmåga i skolarbetet	47	24	6	2
Jag har lätt för att lära mig i skolan	41	29	9	1
Skolarbetet brukar gå bra för mig	53	17	5	1

Frågorna angående elevers tillit på sin egen prestationsförmåga visar en övervägande positiv bild. 69 procent av eleverna känner att de kan lita på sin förmåga i skolarbetet och 60 procent anser att de har lätt för att lära sig i skolan. Motsvarande siffror i Skolverkets kvalitetsgranskning av Lusten att lära (2003) som använde samma enkätfrågor är 57 respektive 50 procent. Att skolarbetet brukar gå bra anser 77 procent av eleverna i denna undersökning jämfört med 59 procent i Skolverkets undersökning. Eleverna som inte instämmer med dessa påståenden får dock inte glömmas - denna andel ligger mellan 6 och 10 procent för de enskilda frågorna.

Tabell 14. Elevers prestationsängslan totalt. Hur fungerar skolarbetet för dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag avskyr att gå till skolan de dagar vi har prov	11	18	25	31	15
Jag oroar mig för hur jag skall klara proven	25	25	34	12	4
Jag blir nervös av redovisningar i skolan	32	26	22	14	7

Även om eleverna, som resultaten ovan visar, i stor utsträckning tror på sin förmåga att klara skolarbetet och har en positiv självbild upplever många elever oro och ängslan gällande skolprestationer. 29 procent instämmer helt eller ganska mycket i att de avskyr att gå till skolan på provdagar jämfört med 20 procent i Skolverkets undersökning (2003). Hälften av alla elever oroar sig för hur de ska klara proven och 58 procent blir nervösa av redovisningar. Även dessa siffror är högre än motsvarande i Skolverkets rapport som ligger på 43 respektive 34 procent.

5.5.1 Jämförelse mellan skolorna

Tabell 15. Prestationstillit per skola. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag känner att jag kan lita på min förmåga i skolarbetet	22/21*	34/51	38/20	6/6	0/2
Jag har lätt för att lära mig i skolan	10/22	29/44	47/25	14/8	0/1
Skolarbetet brukar gå bra för mig	17/26	52/53	25/14	4/6	2/1

*Skola B/Skola A

Tabellen ovan visar att eleverna på skola A i högre grad har en positiv bild av sin egen prestationsförmåga. Mellan 66 och 79 procent av eleverna på skola A anser att påståenden ovan stämmer helt eller ganska mycket på dem jämfört med mellan 39 och 69 procent på skola B. Det visar sig dock också att spridningen i svaren är större på skola A än på skola B med en större andel som har valt svarsalternativen vid respektive ände av skalan, *Stämmer helt* eller *Stämmer inte alls*, medan de flesta elever på skola B (mellan 78 och 90 procent) har valt det neutrala mittenalternativet *Stämmer delvis* eller ett av de angränsande alternativen *Stämmer ganska mycket* eller *Stämmer ganska lite*.

Tabell 16. Prestationsängslan per skola. Hur fungerar skolarbetet för dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag avskyr att gå till skolan de dagar vi har prov	8/12*	23/17	40/20	13/36	17/15
Jag oroar mig för hur jag skall klara proven	24/25	27/25	33/35	10/12	6/4
Jag blir nervös av redovisningar i skolan	36/30	30/24	16/25	10/14	8/7

* Skola B/Skola A

Frågor som konkret syftar på elevers upplevelse av press inför examinationer visar att eleverna på skola B har en något mer negativ upplevelse av prov och redovisningar än eleverna på skola A. Resultaten gällande oro och nervositet inför prov och redovisningarna är jämförbara mellan skolorna och visar inga större skillnader: 80 procent eller något fler på båda skolor instämmer delvis, ganska mycket eller helt i att de oroar sig för hur de ska klara proven och att redovisningar orsakar nervositet. Att de delvis eller i högre utsträckning avskyr att gå till skolan dessa dagar anger dock en betydligt större andel av eleverna på skola B, 71 procent jämfört med 49 procent på skola A.

5.5.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor

Tabell 17. Prestationstillit hos pojkar och flickor. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag känner att jag kan lita på min förmåga i skolarbetet	29/15*	43/50	21/28	4/6	2/2
Jag har lätt för att lära mig i skolan	22/15	43/41	26/32	8/11	1/1
Skolarbetet brukar gå bra för mig	24/24	54/53	15/17	6/5	2/1

* Pojkar/Flickor

Som tabellen ovan visar är prestationstilliten något högre hos pojkar än hos flickor, om än med relativt liten marginal. I denna tabell visar sig skillnaden mellan pojkar och flickor framför allt i den första frågan som använder formuleringen *Jag känner att jag kan lita på min förmåga i skolarbetet*: här instämmer dubbelt så många av pojkarna helt med 29 procent jämfört med flickornas 15 procent. Även när det gäller hur lätt man har för att lära sig instämmer flickorna i något mindre utsträckning medan den mindre individ- och mer resultatnriktade frågan *Skolarbetet brukar gå bra för mig* visar nästan exakt samma resultat för både pojkar och flickor.

Tabell 18. Prestationsängslan hos pojkar och flickor. Hur fungerar skolarbetet för dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag avskyr att gå till skolan de dagar vi har prov	15/8*	14/22	23/26	31/31	18/13
Jag oroar mig för hur jag skall klara proven	26/23	15/33	39/32	13/9	7/3
Jag blir nervös av redovisningar i skolan	29/34	19/29	21/24	17/9	13/3

* Pojkar/Flickor

Av tabellen framgår att flickorna upplever mer oro och nervositet inför prov och redovisningar än pojkarna. Dubbelt så många pojkar som flickor instämmer dock fullt i att de avskyr att gå till skolan de dagar som de har prov.

5.6 Elevers självuppfattning i lärandet och skolarbetet

Tabell 19. Elevers självuppfattning i lärandet och skolarbetet ('academic efficacy') totalt. Hur stämmer detta på dig? Procent. Blombergs och Giotas resultat (2014) inom parentes.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag kan lista ut hur jag kan klara av det svåraste skolarbetet	21 (26)	44 (44)	25 (26)	8 (4)	2 (0)
Jag kan klara av nästan allt skolarbete, om jag inte ger upp	56 (57)	32 (29)	7 (13)	4 (1)	0 (0)
Även om skolarbetet är svårt, kan jag lära mig det	45 (54)	40 (35)	12 (9)	2 (1)	0 (1)
Jag kan klara av även det svåraste skolarbetet, om jag försöker	49 (42)	33 (40)	14 (13)	3 (3)	1 (2)

Resultaten i detta avsnitt visar i vilken utsträckning eleverna litar på sin prestationsförmåga. Mellan 80 och 88 procent av eleverna upplever att de kan klara även stora utmaningar om de försöker och inte ger upp. När det gäller det svåraste skolarbetet känner sig eleverna dock inte lika säkra på sin förmåga att utveckla strategier och hitta lösningar, men 65 procent instämmer helt eller ganska mycket i att de kan lista ut hur de klara de svåraste utmaningarna i skolarbetet. Även dessa mönster överensstämmer med dem i Blombergs och Giotas undersökning (2014).

5.6.1 Jämförelse mellan skolorna

Tabell 20. Elevers självuppfattning i lärandet och skolarbetet ('academic efficacy') per skola. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag kan lista ut hur jag kan klara av det svåraste skolarbetet	8/24*	49/42	35/22	6/9	2/2
Jag kan klara av nästan allt skolarbete, om jag inte ger upp	44/60	43/29	9/7	4/4	0/1
Även om skolarbetet är svårt, kan jag lära mig det	37/47	39/41	18/11	4/1	2/0
Jag kan klara av även det svåraste skolarbetet, om jag försöker	31/54	40/31	23/11	2/4	4/1

* Skola B/Skola A

Som tabellen ovan visar finns det en större andel elever på skola A som helt instämmer i påståendena ovan och därmed visar en mycket positiv uppfattning av sin förmåga i skolarbetet. Sammanlagt är elevernas självuppfattning något mer positiv på skola A än på skola B. Tydligast är skillnaden gällande de svåraste utmaningarna: 24 respektive 54 procent av eleverna på skola A instämmer helt i att de har förmåga att klara även den största svårighetsgraden jämfört med 8 respektive 31 procent på skola B.

5.6.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor

Tabell 21. Elevers självuppfattning i lärandet och skolarbetet ('academic efficacy') hos pojkar och flickor. Hur stämmer detta på dig? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag kan lista ut hur jag kan klara av det svåraste skolarbetet	26/15*	42/46	28/24	2/13	2/3
Jag kan klara av nästan allt skolarbete, om jag inte ger upp	59/53	25/38	10/6	4/3	1/0
Även om skolarbetet är svårt, kan jag lära mig det	51/39	36/45	12/13	0/3	1/0
Jag kan klara av även det svåraste skolarbetet, om jag försöker	54/42	24/41	18/12	3/3	1/2

* Pojkar/Flickor

Flickors benägenhet att instämma helt med positiva påståenden om den egna förmågan är, som tabellen visar, signifikant lägre än pojkarnas. Framför allt skiljer sig pojkars och flickors självuppfattning när det gäller det svåraste skolarbetet: 15 procent av flickorna jämfört med 26 procent av pojkarna upplever helt och fullt att de själva har förmåga att hitta lösningar för de svåraste uppgifterna, 16 procent av flickorna instämmer inte eller ganska lite i påståendet jämfört med enbart 4 procent av pojkarna. De sammanfattade siffrorna för instämmande och inte instämmande svar skiljer sig dock pojkars och flickors resultat inte nämnvärd.

5.7 Elevernas uppfattning om lärarnas roll i lärandeprocessen

Tabell 22. Elevers uppfattning om lärarens aktiva medverkan och förväntningar på deras lärande ('academic press') totalt. Hur stämmer detta på dina lärare? Procent. Resultaten i Blombergs och Giotas (2014) studie inom parentes.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
När jag har listat ut hur jag kan lösa ett problem, ger mina lärare mig svårare problem att tänka på	24 (18)	36 (34)	26 (36)	10 (9)	4 (3)
Mina lärare utmanar mig att genomföra genomtänkta skolarbeten	29 (22)	39 (39)	22 (30)	7 (6)	3 (3)
Mina lärare ber mig att förklara hur jag kommer fram till mina svar	44 (33)	37 (45)	15 (17)	4 (4)	0 (1)
När jag arbetar med att lösa ett problem, säger mina lärare att jag skall fortsätta tänka tills jag verkligen förstår	27 (19)	40 (40)	21 (28)	9 (10)	3 (3)
Mina lärare låter mig inte enbart göra lätt skolarbete, utan får mig att tänka	41 (26)	38 (43)	17 (19)	2 (8)	2 (4)
Mina lärare accepterar inget mindre än att jag anstränger mig fullt ut i skolarbetet	18 (13)	34 (31)	31 (37)	13 (12)	4 (7)

Sammanställningen visar att eleverna till stor del upplever att lärarna har en aktiv roll i deras läroprocess och utmanar dem. 44 procent av alla elever (jämfört med 33 procent i Blomberg & Giotas, 2014) anger att lärarna alltid ber dem att förklara sina svar. Tillsammans med eleverna som håller med i ganska stor utsträckning ligger andelen instämmande svar på 81 procent (jämfört med 88 procent i Blomberg & Giotas, op.cit.). 79 procent (69 procent i Blomberg & Giotas, op.cit.) upplever helt eller i stor utsträckning att lärarna utmanar dem och får dem att tänka. I enlighet med Blombergs och Giotas (op.cit.) undersökning anser dock 14 procent att de aldrig eller sällan får svårare uppgifter när de löst ett problem, och 12 procent känner sig aldrig eller sällan uppmuntrade att verkligen försöka förstå ett problem. Drygt hälften av eleverna instämmer i att lärarna förväntar sig att de anstränger sig fullt ut i skolarbetet, 17 procent håller dock inte med. Vi kan konstatera att spridningen gällande detta påstående är större än för övriga frågor, både i denna och Blombergs och Giotas undersökning (op.cit.).

5.7.1 Jämförelse mellan skolorna

Tabell 23. Elevers uppfattning om lärarens aktiva medverkan och förväntningar på deras lärande ('academic press') per skola. Hur stämmer detta på din lärare? Procent

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
När jag har listat ut hur jag kan lösa ett problem, ger mina lärare mig svårare problem att tänka på	12/27*	20/42	41/22	18/7	8/2
Mina lärare utmanar mig att genomföra genomtänkta skolarbeten	17/33	32/42	38/17	11/6	2/3
Mina lärare ber mig att förklara hur jag kommer fram till mina svar	35/47	33/38	27/11	4/3	0/1
När jag arbetar med att lösa ett problem, säger mina lärare att jag skall fortsätta tänka tills jag verkligen förstår	22/28	33/43	29/19	12/9	4/2
Mina lärare låter mig inte enbart göra lätt skolarbete, utan får mig att tänka	18/46	51/35	27/14	2/2	2/2
Mina lärare accepterar inget mindre än att jag anstränger mig fullt ut i skolarbetet	8/22	31/35	41/26	18/12	2/4

* Skola B/Skola A

En jämförelse visar tydliga skillnader mellan skola A och B gällande elevers uppfattning av lärarnas krav och förväntningar. Andelen elever som helt instämmer i påståendena ovan är högre i skola A för varje enskild påstående, och även en sammanslagning av svarsalternativen *Stämmer helt* och *Stämmer ganska mycket* visar större medhåll i skola A. I skola A uppper

exempelvis 69 procent av eleverna att de får nya, svårare utmaningar av sina lärare när de har löst ett problem jämfört med 32 procent i skola B. 57 procent av eleverna i skola A anser att deras lärare förväntar sig att eleverna anstränger sig fullt ut jämfört med 39 procent i skola B, och tre av fyra elever i skola A känner sig utmanade att genomföra genomtänkta skolarbeten jämfört med varannan elev i skola B. Den jämförande bilden visar alltså signifikant högre upplevelser av 'academic press' i skola A med enbart högskoleförberedande program än i skola B med i huvudsak yrkesförberedande program.

5.7.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor

Tabell 24. Elevers uppfattning om lärarens aktiva medverkan och förväntningar på deras lärande ('academic press') hos pojkar och flickor. Hur stämmer detta på dina lärare? Procent.

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
När jag har listat ut hur jag kan lösa ett problem, ger mina lärare mig svårare problem att tänka på	31/17*	31/42	25/26	9/10	3/4
Mina lärare utmanar mig att genomföra genomtänkta skolarbeten	41/20	33/44	21/23	1/11	3/2
Mina lärare ber mig att förklara hur jag kommer fram till mina svar	51/39	37/37	10/19	1/4	1/0
När jag arbetar med att lösa ett problem, säger mina lärare att jag skall fortsätta tänka tills jag verkligen förstår	33/22	42/40	18/23	4/13	3/3
Mina lärare låter mig inte enbart göra lätt skolarbete, utan får mig att tänka	40/39	38/40	16/17	2/3	3/1
Mina lärare accepterar inget mindre än att jag anstränger mig fullt ut i skolarbetet	24/16	30/38	34/25	8/18	4/4

* Pojkar/Flickor

Detaljresultaten gällande pojkars och flickors olika svar visar att flickor i lägre grad upplever sig utmanade av lärarna. Gällande samtliga påståenden är andelen av flickor som instämmer helt lägre medan andelen inte instämmande svar är högre jämfört med pojkarnas svar. Ett exempel på detta är i vilken utsträckning eleverna känner sig utmanade till att lämna in genomtänkta skolarbeten: 74 procent av pojkarna svarar instämmande på detta påstående jämfört med 64 procent av flickorna - 13 procent av flickorna men bara 4 procent av pojkarna instämmer inte. Ett liknande mönster visar sig gällande huruvida eleverna känner sig utmanade att fortsätta i sina tankeprocesser tills de förstår helt.

5.8 Grad av upplevd stress

Tabell 25. Svar på PSS-14 totalt. Hur ofta har du under den senaste månaden... Procent.

	Aldrig	Nästan aldrig	Ibland	Ganska ofta	Väldigt ofta
Känt dig upprörd på grund av att något oväntat har inträffat?	13	29	38	13	7
Känt att du inte kunnat kontrollera viktiga saker i ditt liv?	11	23	37	20	9
Känt dig nervös och stressad?	16	14	34	24	22
Tyckt att du inte kunnat klara av allt du skulle ha gjort?	6	23	41	21	10
Blivit arg på saker som har hänt och som du inte kunnat kontrollera?	13	26	34	16	10
Kommit på dig själv med att tänka på saker som du måste göra?	7	9	21	36	27
Tyckt att svårigheter har tornat upp sig så mycket att du inte kunnat hantera dem?	13	33	33	18	3
Framgångsrikt hanterat vardagsproblem och irritationsmoment?	6	13	44	31	6
Känt att du effektivt kunnat hantera viktiga förändringar som inträffat i ditt liv?	4	11	43	35	6
Känt tilltro till din egen förmåga att hantera personliga problem?	5	9	39	37	10
Känt att saker och ting gått din väg?	6	12	44	33	6
Kunnat kontrollera irritationsmoment i ditt liv?	5	14	39	31	11
Känt att du har haft kontroll på saker och ting?	4	10	43	35	9
Känt under den senaste månaden haft kontroll över hur du använder din tid?	5	21	41	25	9

Totalt anger nästan hälften av eleverna som deltog i undersökningen anger att de ganska ofta eller väldigt ofta den senaste månaden känt sig nervös och stressad jämfört med 20 procent som aldrig eller nästan aldrig känt sig nervösa och stressade. 63 procent anger att de ganska ofta eller väldigt ofta kommer på sig själva med att tänka på saker som de måste göra, och 29 procent uppger att de ganska ofta eller väldigt ofta inte kunnat kontrollera viktiga saker i sina liv. Cirka en tredjedel anger att de inte har kunnat klara av allt de skulle ha gjort, och var femte elev har ganska ofta eller väldigt ofta upplevt att svårigheterna har blivit så överväldigande att de inte kunde hantera dem.

44 procent anger ändå att de generellt har upplevt en känsla av kontroll över saker och ting, 14 procent instämmer dock inte med detta påstående. 41 procent upplever att de lyckas hantera förändringar i sina liv på ett effektivt sätt jämfört med 15 procent negativa svar. När det gäller huruvida eleverna upplever att de har kontroll över sin tid är skillnaden inte lika tydlig: var tredje elev har oftast en upplevelse av kontroll över sin tid medan var fjärde aldrig eller nästan aldrig har det.

Generellt kan observeras att en stor andel av elevernas svar gällande stressfrågor hamnar i ett neutralt mittenläge på svarsalternativet *Ibland*, som är det vanligaste svaret på alla frågor förutom när det gäller hur ofta eleverna kommer på sig själva med att tänka på saker som måste göras.

5.8.1 Jämförelse mellan skolorna

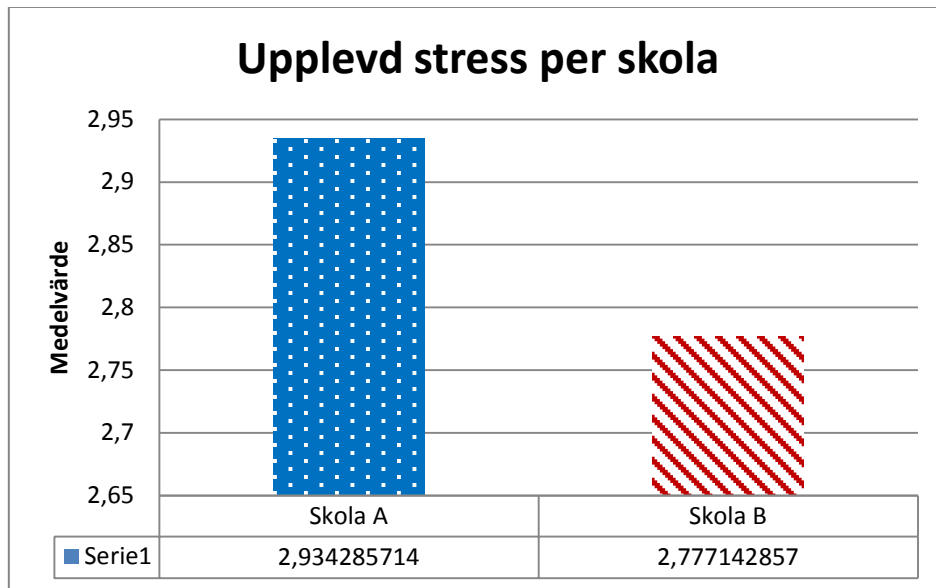


Fig. 6. Jämförelse i upplevd stress mellan skolorna.

En jämförelse mellan skolorna i form av ett stapeldiagram visar att eleverna på skola A, som ligger i en större ort och som enbart erbjuder högskoleförberedande program, upplever sig mer stressade än eleverna på skola B som ligger i en småstad och där 87 procent av eleverna besöker yrkesförberedande program.

Medelvärdena som redovisas i detta diagram baserar på poängskalan för svarsalternativen (1-5p) för PSS-14 som beskrivs i introduktionen till avsnitt 5. De syftar endast till att illustrera skillnaden mellan skolorna i det aktuella urvalet, siffrorna har därmed ingen signifikans utanför denna kontext.

Tabell 26. Svar på PSS-14 per skola. Hur ofta har du under den senaste månaden... Procent.

	Aldrig	Nästan aldrig	Ibland	Ganska ofta	Väldigt ofta
Känt dig upprörd på grund av att något oväntat har inträffat?	12/13*	34/26	34/40	18/12	2/9
Känt att du inte kunnat kontrollera viktiga saker i ditt liv?	14/9	20/24	42/36	18/20	6/10
Känt dig nervös och stressad?	8/5	12/14	45/31	24/25	10/25
Tyckt att du inte kunnat klara av allt du skulle ha gjort?	8/5	24/22	47/40	18/21	2/12
Blivit arg på saker som har hänt och som du inte kunnat kontrollera?	14/13	30/24	30/36	18/16	8/11
Kommit på dig själv med att tänka på saker som du måste göra?	16/4	8/9	31/19	35/36	10/32
Tyckt att svårigheter har tornat upp sig så mycket att du inte kunnat hantera dem?	18/11	33/33	31/34	14/19	4/3
Framgångsrikt hanterat vardagsproblem och irritationsmoment?	10/4	4/16	57/41	24/34	4/4
Känt att du effektivt kunnat hantera viktiga förändringar som inträffat i ditt liv?	2/4	7/13	50/41	33/36	9/6
Känt tilltro till din egen förmåga att hantera personliga problem?	4/74	8/9	50/36	25/41	13/9
Känt att saker och ting gått din väg?	6/6	6/14	53/41	33/33	2/7
Kunnat kontrollera irritationsmoment i ditt liv?	8/4	8/16	43/38	29/34	12/9
Känt att du har haft kontroll på saker och ting?	2/4	8/10	48/41	31/36	10/9
Känt under den senaste månaden haft kontroll över hur du använder din tid?	2/6	13/22	49/39	23/25	13/8

* Skola B/Skola A

Om man studerar svaren på frågorna om upplevelser av stress i detalj framkommer att vissa resultat knappt skiljer sig mellan skolorna medan andra ger bilden av tydliga skillnader. När det gäller direkta frågor om stress och frågor relaterade till arbetsbörda visar eleverna på skola A högre stressnivåer. Hälften av eleverna på skola A anger att de ganska eller väldigt ofta känner sig nervösa och stressade jämfört med en tredjedel på skola B. 68 procent av eleverna på skola A kommer ofta på sig själva med att tänka på saker som de måste göra, vilket stämmer för mindre än hälften av eleverna på skola B. Dessutom upplever var tredje elev på skola A att de inte kunnat klara av allt de skulle ha gjort, vilket bara var femte elev på skola B instämmer i, och 28 procent av eleverna på skola A anger att de aldrig eller nästan aldrig upplever kontroll över hur de använder sin tid jämfört med 15 procent på skola B.

5.8.2 Jämförelse mellan pojkar och flickor

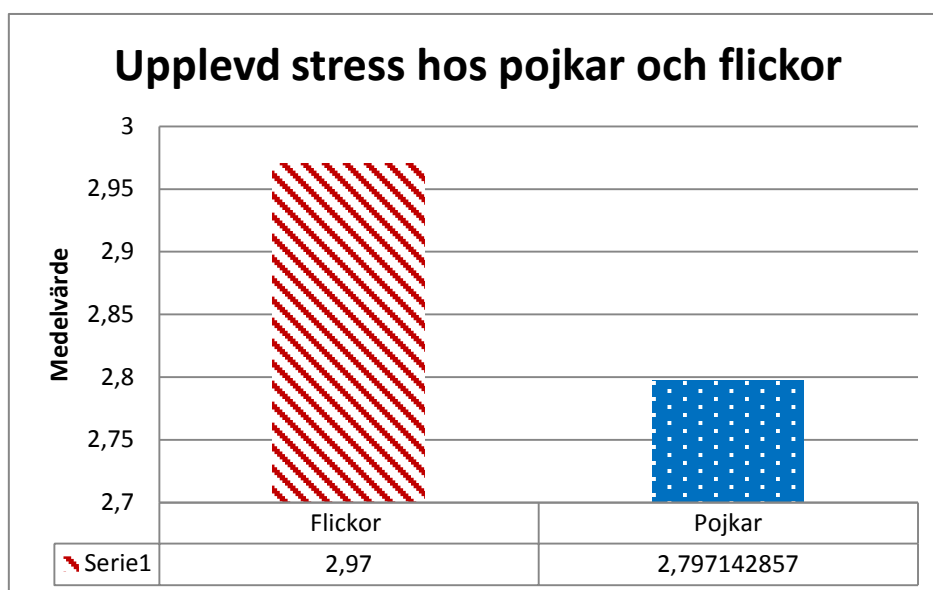


Fig. 7. Jämförelse i upplevd stress mellan pojkar och flickor.

Överensstämmande med forskningsresultaten som sammanställdes under 3.4.2 redovisar flickor en större upplevd stress än pojkarna, som figuren ovan illustrerar. Siffrorna visar att skillnaden mellan könen är ungefär lika stor som skillnaden mellan skolorna.

Medelvärdena i detta stapeldiagram är baserade på poängskalan för svarsalternativen (1-5p) som beskrivs i introduktionen till avsnitt 5 och ska endast användas till att illustrera skillnader inom det aktuella urvalet.

Tabell 27. Svar på PSS-14 hos pojkar och flickor. Hur ofta har du under den senaste månaden... Procent.

	Aldrig	Nästan aldrig	Ibland	Ganska ofta	Väldigt ofta
Känt dig upprörd på grund av att något oväntat har inträffat?	19/18*	30/28	33/44	11/14	7/7
Känt att du inte kunnat kontrollera viktiga saker i ditt liv?	15/8	29/18	31/44	13/23	11/8
Känt dig nervös och stressad?	12/1	17/12	39/30	18/30	13/28
Tyckt att du inte kunnat klara av allt du skulle ha gjort?	11/2	28/18	38/46	14/25	9/9
Blivit arg på saker som har hänt och som du inte kunnat kontrollera?	18/9	30/23	30/38	11/20	11/9
Kommit på dig själv med att tänka på saker som du måste göra?	12/3	9/9	30/16	33/38	16/35
Tyckt att svårigheter har tornat upp sig så mycket att du inte kunnat hantera dem?	20/7	30/36	33/33	11/23	6/2
Framgångsrikt hanterat vardagsproblem och irritationsmoment?	8/4	12/14	43/48	28/33	9/1
Känt att du effektivt kunnat hantera viktiga förändringar som inträffat i ditt liv?	7/2	14/10	40/45	25/42	14/1
Känt tilltro till din egen förmåga att hantera personliga problem?	7/3	8/10	36/42	33/40	16/5
Känt att saker och ting gått din väg?	9/3	13/12	41/46	31/34	7/5
Kunnat kontrollera irritationsmoment i ditt liv?	9/3	18/11	34/43	23/39	16/4
Känt att du har haft kontroll på saker och ting?	8/1	13/7	36/49	32/36	11/7
Känt under den senaste månaden haft kontroll över hur du använder din tid?	9/2	22/19	32/48	23/26	14/6

* Pojkar/Flickor

Resultaten i detalj visar betydande skillnader i pojkarnas och flickornas svar på vissa av frågorna medan andra ger liknande resultat. Iögonfallande är att frågorna som är formulerade i negativa termer (exempelvis: *Hur ofta har du under den senaste månaden känt dig nervös och stressad/att du inte kunnat kontrollera viktiga saker i ditt liv?*) visar signifikant högre stressupplevelser för flickor än för pojkar medan frågor som är formulerade i positiva termer (*Hur ofta har du under den senaste månaden framgångsrikt hanterat vardagsproblem och irritationsmoment/känt att saker och ting går din väg?*) oftast inte visar några stora skillnader mellan pojkarnas och flickornas svar. 58 procent av flickorna uppger att de ganska ofta eller väldigt ofta har upplevt nervositet och stress jämfört med 31 procent av pojkarna. Nästan hälften av pojkarna svarar att de aldrig eller nästan aldrig har blivit arga eller upprörda över oväntade händelser, vilket bara var tredje flicka säger om sig själv.

När det gäller kontroll är dock andelen pojkar som upplever att de inte kan kontrollera sin situation högre. 21 procent av pojkarna upplever aldrig eller sällan kontroll över saker och ting och 31 procent av pojkarna känner att de inte har kontroll över sin tid, jämfört med 8 respektive 21 procent av flickorna. Upplevelsen av brist på kontroll leder dock tydligen inte till en större upplevelse av stress för pojkar på det stora hela.

5.9 Skolrelaterade stressfaktorer

Tabell 28. Upplevelser av stress och oro i skolsituationer totalt. Hur stämmer detta på din situation i skolan? Procent.

	Alltid/Nästan alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Nästan aldrig/Aldrig
Har svårt att hinna med på lektionerna	8	9	33	35	15
Oroar mig över sådant som sker i skolan	9	17	33	24	17
Behöver mer hjälp än vad jag får av mina lärare	9	14	28	36	12

En sammanställning visar att en stor del av eleverna, 59 procent, oroar sig ibland, ofta eller alltid över sådant som sker i skolan. Motsvarande siffra i UGU-projektets undersökning bland elever i årskurs 9 (Berndtsson, Cliffordson, Giota & Nielsen, 2008) ligger på 40 procent. Hälften av alla elever upplever att de ibland, ofta eller alltid har svårt att hinna med på lektionerna och att de behöver mer hjälp än vad de kan få av sina lärare. Även dessa resultat ligger ungefär 10 procent högre än motsvarande andel i UGU-projektets undersökning.

Tabell 29. Upplevelser av stress och oro i skolsituationer per skola. Hur stämmer detta på din situation i skolan? Procent.

	Alltid/Nästan alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Nästan aldrig/Aldrig
Har svårt att hinna med på lektionerna	8/8*	6/10	39/32	35/34	12/17
Oroar mig över sådant som sker i skolan	4/11	18/17	38/32	22/23	18/17
Behöver mer hjälp än vad jag får av mina lärare	6/11	10/16	30/25	40/36	14/12

* Skola B/Skola A

Överensstämmande med resultaten från PSS ovan visar även dessa enkätfrågor som syftar konkret på oro och stress kopplat till undervisningen att eleverna på skola A i något större utsträckning känner sig stressade än eleverna på skola B. Mellan 18 och 28 procent av respondenterna på skola A svarar instämmande på påståendena ovan medan andelen ligger mellan 14 och 22 procent på skola B.

Tabell 30. Upplevelser av stress och oro i skolsituationer hos pojkar och flickor. Hur stämmer detta på din situation i skolan? Procent.

	Alltid/Nästan alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Nästan aldrig/Aldrig
Har svårt att hinna med på lektionerna	13/4*	7/10	24/41	33/35	24/10
Oroar mig över sådant som sker i skolan	11/8	15/19	28/37	19/24	26/12
Behöver mer hjälp än vad jag får av mina lärare	11/8	9/18	24/29	39/35	17/10

* Pojkar/Flickor

När det gäller frågor som kopplar oro och stress direkt till skolsituationer kan vi observera att det finns en större spridning i pojkarnas än flickornas svar. Både när det gäller helt instämmande och inte alls instämmande svar är andelen pojkar högre, även om medelvärdena inte skiljer sig avsevärt.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Valet att göra en enkät visade sig vara lämpligt för ändamålet eftersom en relativt stor målgrupp nåddes och resultaten därmed kan generaliseras i högre utsträckning än med exempelvis en intervjustudie. Likaså visar det relativt låga bortfallet fördelarna med valet att konstruera en webbenkät då detta underlättade besvarandet av frågorna för eleverna.

Generellt sett finns det vissa potentiella svagheter med enkäter som givetvis även gäller denna undersökning. Genom att undersökningsmetoden enkät valdes och inte observation förlitar denna studie på elevens egen syn på de aktuella fenomenen - ungdomarna är dock kanske inte alltid medvetna om sina egna strategier och förhållningssätt eller hur de uppfattas av sin omgivning. Av denna anledning måste det betonas återigen att denna insamlingsmetod tillhandahåller information om hur eleverna ser på sig själva i skolsituationer och deras högst individuella upplevelser gällande motivation och stress och inte en oberoende, objektiv redogörelse för de faktiska förhållandena.

Vidare kan det aldrig uteslutas att individer missförstår frågor, inte ger sanningsenliga svar eller att vissa frågor inte besvaras. Genom att använda frågor som har prövats i vetenskapliga sammanhang förut säkerställs dock hög reliabilitet genom att frågorna är utformade på ett sätt som är begripligt för elever i den aktuella åldern. Att ha undersökarna på plats, som i denna studie, ger dessutom möjlighet för eleverna att ställa frågor så att eventuella missförstånd kan undvikas.

Användningen av frågor från tidigare undersökningar möjliggjorde dessutom en validering av resultaten då studiens resultat kunde jämföras med andra undersökningar och hittade överensstämmande mönster med dessa. Detta gäller som redan nämnts ovan inte frågorna i stressenkäten PSS då detta instrument syftar till att jämföra stressnivåer inom samma undersökning med varandra. Då instrumentet är välbeprövat utgår denna studie dock ifrån att detta val har lett till tillförlitliga resultat.

En annan potentiell kritikpunkt är att PSS är utformad för att undersöka upplevelser av stress i respondenternas liv allmänt och inte ställer skolspecifika frågor. Resultaten gällande stressfrågorna har ändå relevans i ett skolsammanhang eftersom hela enkäten presenterades uttryckligen som ett instrument för att undersöka elevers skolsituation. Utöver detta inkluderades tre frågor som specifikt rör upplevelser av stress och oro i skolan som visade samma tendenser som PSS gällande jämförelsen mellan skolorna och mellan pojkar och flickor. PSS-resultaten betraktas därför som tillförlitliga i denna undersökning.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Elevers målorientering: lärandemål före prestationsmål

Denna undersökning visar att eleverna i årskurs 1 på gymnasiet i störst utsträckning identifierar sig med lärandemål och minst med prestationsmål, vilket innebär att utvecklingen av fördjupade kunskaper och förmågor prioriteras över strävan att göra bra ifrån sig på prov och redovisningar. Detta korrelerar med den i huvudsak positiva självuppfattningen och prestationstilliten som eleverna visar (se avsnitt 5.5) samt med att de upplever att lärarna är aktiva i lärprocessen och utmanar dem till att nå längre i sin utveckling (se avsnitt 5.7). Då lärandeorientering, som bygger på inre motivation, i ett flertal studier kopplas till bättre psykisk hälsa samt mer långsiktig akademisk framgång (jfr exempelvis Dweck, 2005, Maehr & Zusho, 2009) kan detta ses som ett mycket positivt resultat. Att inre motivationsfaktorer är

viktigast för eleverna i denna studie speglas även av resultaten gällande val av gymnasieprogram där elevens egna intressen och planer visar sig påverka i mycket större grad än andras råd och rekommendationer.

Samtidigt visar dock detaljresultaten gällande målorientering att klassrumsstrukturen upplevs som mer prestationsorienterad av eleverna och att en del elever i viss utsträckning strävar mot prestations- och undvikandemål. Detta gäller i vissa aspekter i högre utsträckning än i Blombergs och Giotas undersökning (2014) bland elever i årskurs 9. Det verkar alltså ske en förändring i övergången från grundskolan till gymnasiet som innebär att prestationsmål får större betydelse. Vidare forskning kring detta skulle kunna hjälpa pedagoger att förstå förutsättningarna för nya gymnasieelever bättre som i sin tur leder till att eleverna får välanpassad och effektiv hjälp i början av sin gymnasietid.

Den mest påtagliga skillnaden framträder gällande frågorna som handlar om undvikandeorientering (se tabell 4). En jämförelse visar att lärarens syn på elevens kapacitet är av stor betydelse för eleverna i gymnasiets årskurs 1 medan eleverna i grundskolans sista år uttrycker motsatsen. Att förklara varför resultaten skiljer sig så markant skulle givetvis kräva fortsatta studier. En hypotes kan dock vara att elever på gymnasiet till skillnad från eleverna i årskurs 9 tillskriver läraren en mer central roll då betygen de får är mycket betydande för elevernas framtid efter studenten. Givetvis är även betygen i årskurs 9 viktiga för eleverna och deras gymnasieval; livet efter studenten är dock fortfarande avlägset för grundskoleelever och den sociala kontexten i klassen kan antas vara viktigare än lärarens syn på eleverna, vilket också styrks av att grundskoleeleverna instämde i större grad än eleverna på gymnasiet i att det är viktigt att hindra andra i klassen från att tro att man inte är smart (se tabell 4).

En annan möjlig faktor är att eleverna i årskurs 1 på gymnasiet, relativt kort tid efter skolbytet, befinner sig i en ny lärandemiljö med nya klasskamrater och lärare och därmed inte känner samma trygghet i relation till människorna i sin omgivning som under grundskolans sista år. Den nya omgivningen ställer andra krav på eleverna som på nytt behöver positionera sig och hitta sin roll i gruppen och klassrummet, vilket ger både klasskamraternas och lärarens syn på individen en ny innebörd.

6.2.2 Stigande stressnivåer

Nästan hälften av deltagarna i studien uppger att de ganska ofta eller väldigt ofta känner nervositet och stress. Därmed speglar även denna undersökning ungdomarnas upplevelse om att dagens prestationssamhälle generar stress (SOU 2006:77). I en jämförelse verkar eleverna i denna studie vara något mer stressade än eleverna i Skolverkets longitudinella studie (2013, s 68-70) och ungdomarna i Schramls studie (2013) där cirka en tredjedel av eleverna uttrycker att de har höga stressnivåer. 30 procent av 16-åringarna i Schramls undersökning uppger att de är mycket stressade och i Skolverkets studie är det 38 procent (48 procent flickor och 27 procent pojkar) av eleverna på gymnasiet som oftast eller alltid känner sig stressade i skolan.

Då flertalet studier (SOU 2006:77; Sundblad, 2006; Murberg och Bru, 2004; Statens Folkhälsoinstitut, 2011), inkluderat denna, visar att flickor är mer stressade än pojkar kan det möjligen vara en förklaring till att eleverna i studien redovisar ett högre resultat av upplevd stress än deltagarna i Schramls studie då 57 procent av respondenterna i studien var flickor, medan endast 48 procent var flickor i Schramls. Skillnaden i andel pojkar och flickor förklarar dock inte resultatet helt och hållet och måste tas på allvar.

Det gäller även att betänka att eleverna i studien redovisar höga stressnivåer trots att de i huvudsak uppger vara orienterade mot lärandemål som är mindre förknippade med psykisk ohälsa än andra mål. Här blir skillnaden mellan resultaten för individuella lärandemål och

klassrumsstrukturen betydelsefull: Som framkom ovan instämmer eleverna i viss utsträckning i att det råder en prestationsorientering i deras klassrum, även om de själva inte uppfattar sig som lika prestationsorienterade. Möjligen kan pressen som eleverna upplever i sin omgivning i skolan vara en bidragande faktor till de höga stressnivåerna som framkommer i denna studie.

6.2.3 Olika skolkulturer

Gällande målorientering visar resultaten inte några större skillnader mellan skolorna. Detta gäller även för hur eleverna gjorde sina programval inför gymnasiet. En tydlig skillnad visar sig dock när det gäller stress: eleverna på skola A som är en skola i en storstad och erbjuder enbart högskoleförberedande program känner sig mer stressade och visar mer oro över sin arbetsbörda än eleverna på skola B som är en skola i en mindre ort där största andelen elever går på ett yrkesprogram (se fig. 4). Detta resultat stämmer väl överens med tidigare studier. Ollfors och Andersson (2007) konstaterar bland annat i sin studie av 915 svenska elever att de flesta av de stressade eleverna fanns inom högskoleförberedande program. Statens offentliga utredning (SOU 2006:77) bekräftar också detta resultat då de kom fram till att eleverna på yrkesförberedande program känner sig mindre stressade och att elever från större städer upplever sig mer stressade än elever från mindre orter. Faktorer som programutbud och miljö verkar alltså speglas i elevernas stressnivåer även i denna studie.

Resultat gällande elevernas självuppfattning i lärandet och skolarbetet visar på några intressanta tendenser. Det visar sig att eleverna på Skola A har något mer tilltro till sin egen prestationsförmåga än eleverna på skola B. Anledningen till att lyfta denna marginella tendens är att den speglas i resultatet för skolornas prestationsängslan som visar att eleverna på skola B känner sig mer ängsliga i förhållande till sin prestation gällande prov och redovisningar i skolan. En anmärkningsvärd motsägelse i jämförelsen mellan skolorna är att eleverna på skola B, som är mindre stressade, uppger högre grad av prestationsängslan och lägre grad av prestationstillit. Samtidigt upplever eleverna på skola B i något lägre utsträckning än på skola A att lärarna utmanar dem i sitt lärande och är aktiva i processen, vilket kan spegla en skillnad i undervisningskulturen på de två skolorna men också i vilka förväntningar och föreställningar eleverna har kring lärarnas funktion och roll.

Eleverna på skola B i en mindre ort med en högre andel elever på yrkesförberedande program visar alltså mindre stress men sämre självkänsla gällande skolrelaterade prestationer jämfört med skola A. Det är visserligen svårt att spekulera kring vilka faktorer som ligger bakom dessa resultat, men en bidragande faktor kan vara programutbudet på skolorna då elever som har valt ett högskoleförberedande program kan antas vara mer bekväma med examinationsformerna inom den akademiska världen. En annan faktor antas vara hur eleverna uppfattar lärarnas förhållningssätt gentemot deras studier.

6.2.4 Pojkar och flickor: samma mål, olika stressnivåer

Resultaten gällande elevernas motivation har inte visat några signifikanta skillnader mellan pojkarnas och flickornas målorientering och bekräftar därmed Jakobssons (2000) problematisering av studierna inom detta område som ifrågasätter huruvida utformningen av mätinstrumenten påverkar hur tydligt pojkars och flickors resultat skiljer sig åt.

När det gäller stress är däremot skillnaderna påtagliga. Att flickorna upplever mer stress än pojkar läses med besvikelse men förvånar inte med tanke på att flertalet studier (SOU 2006:77; Sundblad, 2006; Murberg och Bru, 2004; Statens Folkhälsoinstitut, 2011) visar samma mönster och även många pedagogers yrkeserfarenhet bekräftar detta. Ett anmärkningsvärt detaljresultat gällande stress är att pojkar upplever i mindre utsträckning än

flickor att de har kontroll över sin situation, vilket dock uppenbarligen inte leder till mer stress hos pojkar och tyder på att strategierna för att hantera problem och svårigheter skiljer sig åt. Flickornas höga stressnivåer speglas även i lägre prestationstillit och högre grad av prestationsångslan.

Speciellt intressant är det att jämföra flickors stressnivåer med deras uppfattning om lärarens aktiva medverkan och förväntningar på deras lärande. Generellt upplever flickorna lärarna inte som aktiva i deras lärandeprocess i samma utsträckning som pojkarna, vilket kan tolkas på olika sätt. Resultatet kan verka motsägelsefullt om man ställer flickornas högre stressnivåer mot påståendet att de inte känner sig lika pressade till att utvecklas av sina lärare. Ett annat perspektiv är att flickor i mindre utsträckning upplever att de får hjälp och stöd i sin utveckling och att en större del av ansvaret ligger på dem själva, vilket kan förklara förhöjda stressnivåer och lägre självkänsla.

6.2.5 Individen i sin kontext

Resultaten i denna studie bekräftar att motivation inte är en fråga om personliga egenskaper som är konstanta och följer med varje individuell elev, utan att de måste betraktas i en social kontext (se avsnitt 3.1.1, jfr även Giota, 2006, 2013). Att elever upplever mycket stress trots att de mest identifierar sig med lärandemål kan exempelvis ha ett samband med att klasserna som helhet i större utsträckning upplevs som prestationsorienterade. Även om denna studie inte kan bevisa ett sådant samband återstår ändå det faktum att det finnas stora skillnader mellan hur eleverna ser på sina egna mål och hur de uppfattar målen i klassen bland respondenterna i denna undersökning. Vetskapen om att uppfattningen av jaget och kollektivet kan skilja sig avsevärt ger lärarna möjligheten att lyfta frågor om elevernas självbild och deras bild av klassen till diskussion och belysa huruvida de stämmer överens eller skiljer sig ifrån varandra. Detta bidrar till att upptäcka och synliggöra dynamiker i klassen och på skolan samt effekterna dessa dynamiker kan ha på elevers individuella motivation och stressupplevelser.

Likaså visar sig att lärarens syn på eleverna är mycket viktig för respondenterna i denna undersökning, vilket den pedagogiska personalen på en skola behöver vara väl medveten om. Det blir tydligt att samspelet mellan lärare och elever är en betydelsefull faktor för elevers motivation och lärande (jfr Skolverket, 2003; Giota, 2013), även om det inom ramen för denna studie inte var möjligt att undersöka även lärarnas syn på exempelvis målorienteringar i klassrummet eller hur frågor om motivation och stress hanteras på de aktuella skolorna. En vidareutveckling av denna studie med ytterligare en dimension skulle kunna innebära en jämförelse mellan lärarnas och elevernas upplevelse av sin skola för att vidare utforska förutsättningarna för att skapa en konstruktiv undervisningsmiljö tillsammans.

6.2.6 Metaperspektivet: att förbättra genom att undersöka

I denna studie tillämpas ett motivationsbegrepp som tillmäter elevens självbild stor betydelse, och ett stressbegrepp som fokuserar på huruvida eleverna upplever kontroll över och trygghet i sin situation. Att genomföra en enkät om motivation och stress som en del av ett aktivt utvecklingsarbete kan därmed också ses som ett självändamål på respektive skola. Genom att relevanta frågor kring stress och motivation tematiseras och ett antal olika aspekter kring dessa formuleras i ord får eleverna tillfälle att stanna upp och fundera över dessa frågor. På så sätt kan de öka sin medvetenhet och tillägna sig nya strategier för att synliggöra eventuella problem inför sig själva och andra.

Samtidigt signaleras i genomförandet av undersökningen att elevens personliga upplevelse av sin skolgång är av vikt och värde. Eleven sätts i centrum på ett mycket konkret och tydligt sätt genom denna typ av undersökning. Ett (vetenskapligt) intresse för elevernas syn på sig själva och sin skolgång förmedlar till ungdomarna att deras tankar, åsikter och upplevelser är centrala för utvecklingen av skolverksamheten och kan bidra till en starkare känsla av kontroll och aktivt inflytande, vilket i sin tur har en positiv inverkan på elevers motivation (jfr Giota 2013).

6.3 Pedagogiska implikationer

Förhoppningen är att resultatet av denna undersökning inte bara bidrar till att pedagoger får djupare kunskap inom områdena motivation och stress och därmed höjer sin kompetens som lärare, utan att studien även kan bidra till en mer medveten hantering av frågor i relation till detta område på våra skolor som helhet och andra (blivande) pedagoger. Motivation är, som betonas av Giota (2013), en individuell egenskap men som påverkas av både klassrumskulturen och hur läraren anpassar undervisningen samt elevens bakgrund och tidigare erfarenheter.

Denna studie kan, inte bara för skolorna som ingick i undersökningen utan för gymnasieskolor allmänt, vara ett underlag för reflektion och diskussion kring skol- och undervisningskulturen. Det blir tydligt att frågan inte enbart är hur lärare hjälper eleverna att nå sina mål, utan även vilka metoder och vägar som leder till långsiktiga resultat och en positiv anda där elevernas och personalens välmående främjas samtidigt som det arbetas med kursmål och resultat i form av betyg. Uppgifter och en klassrumskultur som främst fokuserar på prestation istället för utveckling av kunskaper och förmågor kan på lång sikt leda till negativa konsekvenser för elevernas psykiska hälsa och kunskapsutveckling (se avsnitt 3.3). Att eleverna totalt sett visar en starkare orientering mot lärandemål än prestationsmål ger en positiv bild – att många upplever en viss prestationsorientering i klassrumsstrukturen är dock ett resultat som tyder på ett utvecklingsbehov som kräver resurser i form av kompetens och tid. Resultaten i denna studie visar den stora betydelsen av lärarens roll när det gäller elevernas mål och strategier för att uppnå dessa. Strävansmålet är ett tillåtande och konstruktivt klassrumsklimat där både eleverna och lärarna är aktiva i lärandeprocessen och tillsammans arbetar för elevernas kunskapsutveckling och välmående.

Detsamma gäller elevernas upplevelse av stress som är oroväckande hög. Vetskapen om att elever och att särskilt flickorna känner sig stressade i skolan är något som lärare bör kraftansamla kring. OECD (2013b) pekar ut bristerna inom skolhälsovården som är en ytterst viktig instans som behöver fungera. Det är uppenbart att problemet med stressad ungdom inte är isolerat till de två skolorna i just denna studie utan är ett fenomen som existerar i landet i stort. Utöver att skolhälsovården hamnar under lupp är det önskvärt att lärarutbildningarna lyfter problematiken med stress. Konkret kan också en diskussion om stress som involverar hela skolan bidra till att motverka stress för både personal och eleverna. För att motverka psykisk ohälsa i skolan och därmed i viss mån i samhället i stort är det mycket viktigt att det finns resurser för skolhälsovård och förbyggande hälsoaktiviteter samt kompetensutveckling för personalen.

En annan mycket viktig aspekt är att flickor än en gång är överrepresenterade i statistiken som gäller stress i skolan, så även i denna studie. Flickors höga stressnivåer och relativt till pojkarna sämre självkänsla och upplevelse av mindre aktiva lärare måste ses som en signal att fortsätta arbeta aktivt med genusfrågor och för ökad jämställdhet, både på individ-, skol- och samhällsnivå.

Olikheterna mellan skolorna i denna studie visar att det inte kan finnas standardlösningar som kan tillämpas på alla skolor. Däremot kan enstaka skolor, genom att ta till sig forskning om motivation och stress, få stöd i att hitta strategier för att ta reda på vilka förutsättningar som finns på den aktuella skolan. Liknande enkäter som i denna studie kan vara ett instrument för uppföljning och utvärdering under flera år, vilket exempelvis kan tillhandahålla en möjlighet för skolor att undersöka tendenser i årskurs 1 och underlätta övergången mellan grundskola och gymnasiet för sina elever.

6.4 Fortsatt forskning

Att skolungdomar upplever sig stressade är idag ett faktum som styrks av flertalet nationella och internationella studier. Vidare forskning i ämnet bör därför fokusera på de bakomliggande orsakerna till stress och förebyggande åtgärder.

Forskning kring motivation hos skolungdomar är särskilt i Sverige ett område som där det till skillnad från stress fortfarande finns en del forskningsbehov. Fortsatt forskning om elevers motivation kopplat till exempelvis skolresultat, trivsel och stress kan bidra till att pedagoger på alla nivåer bättre kan förstå mekanismerna bakom motivation och stress. En djupare förståelse av dessa dynamiker och mönster kan i slutändan leda till mer långsiktiga och hållbara resultat – även sådana som kan uttryckas i siffror.

Referenser

- Blomberg, J., & Giota, J. (2014) *Årskurs 9 elevvers upplevelse av motivation och kompetens i en digitaliserad lärandemiljö. "En-till-En" ur ett elevperspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. I tryck.
- Berndtsson, Å., Cliffordson, C., Giota, J. & Nielsen, B. (2008). *Insamling av enkätuppgifter i grundskolans årskurs 9 våren 2008 för UGU-projektets åttonde kohort (födda 1992) (IPD-rapport 2008:10)*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Cohen, S., & Janicki-Deverts, D. (2012). Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006 and 2009. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(6), 1320–1334.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein. (1986). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 24(4), 385-396.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, R., & Arnetz, B (Red.). (2005). *Stress. Individen - samhället - organisationen - molekylerna*. Liber: Stockholm.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. I A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Red), *Handbook of competence and motivation* (s. 52-72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling i en litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-305.
- Giota, J. (2006). Självsbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94-115.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan. En forskningsöversikt (Vetenskapsrådets rapportserie 3:2013)*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hein, H.H. (2012). *Motivationsteorier och praktisk tillämpning*. Malmö: Liber.
- Jakobsson, A.-K. (2000). *Motivation och inlärning ur genusperspektiv (Doktorsavhandling)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling (Myndigheten för skolutveckling, Forskning i Fokus, nr.19)*. Liber: Stockholm.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- LePine, J. A., Lepine, M. A., & Jackson, C. L. (2004). Challenge and Hindrance Stress: Relationships With Exhaustion, Motivation to Learn, and Learning Performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 883-891.
- Levi, L. (2005). Stress - en översikt. Internationella och folkhälsoperspektiv. I R. Ekman, & B. Arnetz (Red.). *Stress. Individen - samhället - organisationen - molekylerna* (s. 56-71). Liber: Stockholm.

- Meece, J. L., Bower Glienke, B., & Askew, K. (2009). Gender and Motivation. I K. R. Wentzel, & A. Wigfield, A. (Red.) *Handbook of motivation at school* (s. 411-431). New York: Taylor and Francis.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg., S. (2006). Gender and Motivation. *Journal of School Psychology, 44*, 351–373. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.004
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001) Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77-86.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., & Freeman, K. E. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Murberg, T.A., Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International 25*, 317-332. doi: 10.1177/014303430404046904
- OECD. (2013a). *PISA 2012 results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Tillgänglig: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.
- OECD. (2013b). *Mental health and work: Sweden*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264188730-en
- Ollfors, M., & Andersson S.I. (2007). Ability of stress, sense of control, and self-theories to predict Swedish high school students' final grades. *Educational Research and Evaluation 13*(2), 143-169. doi: 10.1080/13803610701434241
- Patel, R., & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- SCB. (2008). *Enkät till elever åk 9: "Hur tycker du skolan fungerar?", Kohort 8 (Elevpanel 6)* (Teknisk rapport). Örebro: SCB.
- Schraml, K. (2013). *Chronic stress among adolescents – Contribution factors and associations with academic achievement*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Department of Psychology, Stockholm University. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88940>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009) Self-efficacy theory. I K. R. Wentzel, & A. Wigfield, A. (Red.) *Handbook of motivation at school* (s. 35-53). New York: Taylor and Francis.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 210:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shekhar, C., & Devi, R. (2012). Achievement motivation across gender and different academic majors. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 2*(2). doi:10.5539/jedp.v2n2p105
- Skolverket. (2003). (Lander, R. & Giota, J.) *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande*. (Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket. (2013). *Attityder till skolan 2012*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

- SOU 2006:77. *Ungdomar, stress och psykisk ohälsa. Analyser och förslag till åtgärder. Slutbetänkande av utredningen om ungdomars psykiska hälsa Stockholm 2006.* Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Statens Folkhälsoinstitut. (2011). *Svenska skolbarns hälsovanor 2009/10.* Östersund: Statens Folkhälsoinstitut.
- Stressforskningsinstitutet. (2013). Stressmekanismer. Hämtad 2013-11-20 från http://www.stressforskning.su.se/polopoly_fs/1.117900.1357821688!/menu/standard/file/Stressmekanismer.pdf
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Sundblad, G.B. (2006). *Perceived health in Swedish school students. A longitudinal prevalence study.* Stockholm: Karolinska Institutet.
- Svensson, A. (2006). *Utvärdering genom uppföljning. Arbets-PM. Insamling av enkätuppgifter för UGU-projektets sjunde kohort. Våren 2006.* Göteborg: Institutionen för Pedagogik och didaktik.
- The American Institute of Stress. (2013). *What is stress?* Hämtad 2013-11-02, från <http://www.stress.org/what-is-stress/>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken.* Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2007) *Forskningsetiska principer.* Hämtad 2013-06-16, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wentzel, K. R. och Wigfield, A. (Red.). (2009) *Handbook of motivation at school.* New York: Taylor and Francis.
- Vårdguiden. (2013). *Utmattningssyndrom (utbrändhet).* Hämtad 2013-11-02, från <http://www.vardguiden.se/Sjukdomar-och-rad/Omraden/Sjukdomar-och-besvar/Utbrandhet/>

Missivbrev 2013-10-30 till rektorer på [REDACTED] [REDACTED]
[REDACTED] i [REDACTED] och på [REDACTED] i [REDACTED].

Utöver att vi, Karoline och Stefan, arbetar på ovannämnda skolor är vi även lärarstuderande som läser vid universitet i Göteborg. I samband med vårt uppsatsskrivande vill vi ställa några frågor med hjälp av en webbenkät till våra elever som går i årskurs ett. Frågorna handlar om elevernas skolsituation och berör framförallt tankar kring motivation och stress. En mindre pilotundersökning kommer först att genomföras med en mindre grupp elever från årskurs två och/eller tre. Vi planerar att genomföra alla webbenkäter under november månad.

Det kommer att vara frivilligt för eleverna att delta i undersökningen och elevernas svar skyddas av sekretess- och personuppgiftslagen. Elevernas svar kommer inte kunna kopplas till eleven personligen.

Det är vår förhoppning att vårt resultat kan komma användas som diskussionsunderlag på de båda skolorna.

Vi vore tacksamma om ni snarast kan bekräfta att det är okej att vi får genomföra vår webbenkät på skolorna.

För bekräftelse och eventuella frågor vänligen kontakta:

Karoline Weber

karoline.weber@donnergymnasiet.se

Stefan Lindh

Stefan.lindh@dbgy.se

Ansvarig handledare: Docent Joanna Giota, Göteborgs universitet, 031-786 21



Hur går det i skolan?

Vi vill ställa några frågor till dig som går i årskurs 1 på gymnasiet om din skolsituation.

Undersökningen är en del av vårt examensarbete på Göteborgs Universitet.

Det är viktigt för oss att du svarar, men det är frivilligt att delta i undersökningen. Om det är någon fråga du inte förstår kan du fråga någon av oss som är med på plats.

Dina svar skyddas av sekretess- och personuppgiftslagen. Dina svar i denna webbenkät kan inte kopplas till dig personligen.

Tack för din medverkan och lycka till!

Karoline Weber &
Stefan Lindh
Studenter på Göteborgsuniversitet

Personuppgifter

Kön

- Pojke
- Flicka

Skola

- [Redacted school name]
- [Redacted school name]

Gymnasieprogram

- Bygg- och anläggningsprogrammet
- Barn- och fritidsprogrammet
- El- och energiprogrammet
- Ekonomiprogrammet
- Estetiska programmet
- Fordons-och transportprogrammet
- Handels- och administrationsprogrammet
- Hotell- och turismprogrammet
- Humanistiska programmet
- Hantverksprogrammet
- Industritekniska programmet
- Naturvetenskapsprogrammet
- Naturbruksprogrammet
- Restaurang- livsmedelsprogrammet
- Samhällsvetenskapsprogrammet
- Teknikprogrammet
- VVS- och fastighetsprogrammet
- Vård- och omsorgsprogrammet

Hur mycket berodde ditt förstahandsval av PROGRAM på ...?

	Mycket	Inte så mycket	Ingenting
ditt intresse för programmet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dina möjligheter att klara studierna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dina möjligheter att få bra betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dina möjligheter att komma in på programmet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dina utbildningsplaner efter gymnasieskolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dina yrkesplaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de råd som du fick av studie- och yrkesvägledare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de råd som du fick av lärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vad dina föräldrar tyckte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vad dina kamrater tyckte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
annat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur stämmer detta på dig?

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Det är viktigt för mig att jag lär mig många nya begrepp i år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett av mina mål med skolarbetet är att lära mig så mycket jag kan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett av mina mål är att klara av många nya färdigheter i år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt för mig att jag verkligen förstår mitt skolarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt för mig att jag förbättrar mina färdigheter i år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt för mig att andra elever i klassen tycker jag är duktig i mitt skolarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett av mina mål är att visa andra att jag är duktig i mitt skolarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett av mina mål är att visa andra att skolarbetet är lätt för mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett av mina mål är att verka smart jämfört med de andra eleverna i min klass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt för mig att jag verkar smartare jämfört med andra i min klass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt för mig att jag inte verkar dum i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är viktigt för mig att min lärare inte tror att jag kan mindre än andra i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett av mina mål är att hindra andra i klassen från att tro att jag inte är smart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ett av mina mål i klassen är att inte se ut som om jag har problem med att klara av skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag kan klara av de färdigheter vi lärt oss i klassen det här året	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag kan lista ut hur jag kan klara av det svåraste skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag kan klara av nästan allt skolarbete, om jag inte ger upp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Även om skolarbetet är svårt, kan jag lära mig det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag kan klara av även det svåraste skolarbetet, om jag försöker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur stämmer detta på din klass? I vår klass...

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
är det mycket viktigt att man anstränger sig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
är det verkligen viktigt hur mycket man förbättrar sig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
är huvudmålet att man verkligen förstår det man ska lära sig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
är det viktigt att man förstår det man ska lära sig, inte bara lär sig utantill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
är det mycket viktigt att man lär sig nya begrepp och tankesätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
är det OK att göra misstag, bara man lär sig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
är huvudmålet att man får bra betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
är det mycket viktigt att man får fram de rätta svaren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
är det viktigt att man får höga poäng på prov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur stämmer detta på dina lärare? ...

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
När jag har listat ut hur jag kan lösa ett problem, ger mina lärare mig svårare problem att tänka på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare utmanar mig att genomföra genomtänkta skolarbete n	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare ber mig att förklara hur jag kommer fram till mina svar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
När jag arbetar med att lösa ett problem, säger mina lärare att jag skall fortsätta tänka tills jag verkligen förstår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare låter mig inte enbart göra lätt skolarbete, utan får mig att tänka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mina lärare accepterar inget mindre än att jag anstränger mig fullt ut i skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur fungerar skolarbetet för dig?

	Stämmer helt	Stämmer ganska mycket	Stämmer delvis	Stämmer ganska lite	Stämmer inte alls
Jag känner att jag kan lita på min förmåga i skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har lätt för att lära mig i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolarbetet brukar gå bra för mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag avskyr att gå till skolan de dagar vi har prov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag oroar mig för hur jag skall klara proven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag blir nervös av redovisningar i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur ofta har du under den senaste månaden...

	Aldrig	Nästan aldrig	Ibland	Ganska ofta	Väldigt ofta
Känt dig upprörd på grund av att något oväntat har inträffat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Känt att du inte kunnat kontrollera viktiga saker i ditt liv?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Känt dig nervös och stressad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tyckt att du inte kunnat klara av allt du skulle ha gjort?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blivit arg på saker som har hänt och som du inte kunnat kontrollera?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommit på dig själv med att tänka på saker som du måste göra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tyckt att svårigheter har tomat upp sig så mycket att du inte kunnat hantera dem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Aldrig	Nästan aldrig	Ibland	Ganska ofta	Väldigt ofta
Framgångsrikt hanterat vardagsproblem och iritationsmoment?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Känt att du effektivt kunnat hantera viktiga förändringar som inträffat i ditt liv?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Känt tilltro till din egen förmåga att hantera personliga problem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Känt att saker och ting gått din väg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnat kontrollera iritationsmoment i ditt liv?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Känt att du har haft kontroll på saker och ting?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Känt under den senaste månaden haft kontroll över hur du använder din tid?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur stämmer detta på din situation i skolan?

	Alltid/Nästan alltid	Ofta	Ibland	Sällan	Nästan aldrig/Aldrig
Har svårt att hinna med på lektionerna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oroar mig över sådant som sker i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behöver mer hjälp än vad jag får av mina lärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tack för din medverkan!