

Anna Widlund  
Daniel Ventus  
Sofia Jusslin

# Samband mellan tidigare studieprestationer, skrivupplevelser på universitetsnivå och akademiskt välbefinnande bland pedagogikstuderande

## Höjdpunkter

- Lägre studieprestationer i gymnasiet var relaterade till högre upplevelser av skrivblockeringar och en tendens att prokrastinera sina studiearbeten under universitetsstudierna.
- Studerande med högre studieprestationer upplevde att de var mer produktiva och upplevde i större utsträckning skrivande som ett sätt att forma ny kunskap.
- Högre studieprestationer var relaterade till högre nivåer av studierelaterad utmattning och cyniska inställningar till studierna.
- En tendens att prokrastinera var relaterad till högre nivå av utmattning, cynism och lägre studieengagemang bland studerande.

Studiens syfte var att utreda samband mellan pedagogikstuderandes tidigare studieprestationer i gymnasiet, samt deras skrivupplevelser och akademiska välbefinnande på universitets-

nivå. I ett frågeformulär rapporterade finlands-svenska pedagogikstuderande ( $N = 192$ ) sina studentexamensvitsord i modersmål och litteratur, samt besvarade frågor om adaptiva och

maladaptiva skrivupplevelser (kunskapstransformering, produktivitet, skrivblockeringar och prokrastinering) och akademiskt välbefinnande (studieengagemang och studietrötthet). Resultaten från en strukturekvationsmodell visade att studerande med lägre studieprestationer i gymnasiet upplevde mer skrivblockeringar, var mer benägna att skjuta upp studiearbeten, var mindre produktiva och rapporterade lägre kunskapstransformering under universitetsstudierna. Prokrastinering var även relaterat till studerandes akademiska välbefinnande: Studerande som tenderade att skjuta upp arbeten rapporterade högre nivåer av studierelaterad utmattning och cyniska inställningar till studierna samt lägre nivåer av studieengagemang. Sammanfattningsvis visade resultaten på vikten av att göra studerande mer medvetna om hur deras prestationer och skrivupplevelser relaterar till deras akademiska välbefinnande. Därmed kan man hjälpa dem att hitta mer gynnsamma studiestrategier för att stödja både lärande och välbefinnande inom högre utbildning.

**Nyckelord:** akademiskt välbefinnande, engagemang, studietrötthet, skrivupplevelser, universitetsstudier, akademiskt skrivande

## INLEDNING

Skrivande är en central del av akademiska studier, och studerandes upplevelser av skrivande har betydelse för hur de närmar sig skrivande (t.ex. avhandlings-skrivandet) och deras engagemang för att utveckla sin akademiska litteracitet och sina skrivpraktiker (t.ex. Ask, 2007; Lea & Street, 2006). Trots en avsaknad av entydiga definitioner av studerandes skrivupplevelser har tidigare forskning

operationaliserat dem som upplevda positiva, adaptiva aspekter av skrivande (t.ex. upplevd produktivitet och skrivande för att forma ny kunskap), och negativa, maladaptiva problem med skrivande (t.ex. skrivblockeringar och tendens att prokrastinera) (Castelló m.fl., 2017; Lonka m.fl., 2014). Tidigare studier har främst fokuserat på doktorander eller forskare (Castelló m.fl., 2017; Lonka m.fl., 2014, 2019), och resultaten har visat att individer med mer positiva skrivupplevelser även har ett mer positivt akademiskt välbefinnande. Nyligen publicerade nationella rapporter och tidigare studier visar däremot på en oroväckande utveckling gällande studerandes och lärares negativa välbefinnande (Institutet för hälsa och välfärd, 2019). Det finns också en risk att negativt välbefinnande försämras över tid (Salmela-Aro, Savolainen, m.fl., 2009). Därför är det motiverat och relevant att undersöka pedagogikstuderandes akademiska välbefinnande redan under studietiden och framför allt utreda hur deras skrivupplevelser kan förklara förekomsten av negativt välbefinnande. Även om tidigare studier har undersökt studerandes akademiska välbefinnande (se t.ex. Marôco m.fl., 2020) och dess samband med studieprestationer (oftast mätt genom medeltal av studieprestationer; t.ex. Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014) har ingen, oss veterligen, undersökt välbefinnande i relation till upplevelser av skrivande bland studerande. För det första är skrivande en central del av studierna i universitetsmiljö, och för det andra har studerandes syn på och upplevelser av sina egna prestationer och kompetenser stor betydelse för deras studieframgång (Retelsdorf m.fl., 2014). För det tredje medför övergången till tredje

stadiet utbildning stora förändringar (t.ex. ökad självständighet och höjda akademiska krav, men färre möjligheter för stöd för lärande), vilket kan leda till negativa förändringar i studerandenas motivation och välbefinnande (Eccles & Roeser, 2009). Mot bakgrund av dessa punkter är det således relevant att undersöka hur skrivupplevelser samspelar med universitetsstuderandes akademiska välbefinnande.

Eftersom skrivupplevelser och akademiskt välbefinnande är starkt relaterade till studerandes akademiska prestationer (Kim & Seo, 2015; Madigan & Curran, 2020), beaktas studerandes tidigare studieprestationer (studentexamensvitsord i modersmål och litteratur) i föreliggande studie. Studiens syfte är således att undersöka sambanden mellan pedagogik-studerandes tidigare studieprestationer i modersmål och litteratur i gymnasiet, deras skrivupplevelser på universitetsnivå (kunskapstransformering, produktivitet, skrivblockeringar, prokrastinering) och deras akademiska välbefinnande (studie-engagemang, utmattning och cynism). I det följande operationaliserar och beskriver vi akademiskt välbefinnande och skrivupplevelser utgående från tidigare forskning och teori. Därefter beskriver vi hur dessa fenomen samspelar med varandra och med studerandes akademiska studieprestationer.

### **Akademiskt välbefinnande**

Studerandes akademiska välbefinnande är ett mångfasetterat fenomen som ofta inkluderar kognitiva och affektiva aspekter, vilket flera forskare antyder även om en helt entydig definition saknas (Diener m.fl., 2018; Hascher, 2008; Putwain

m.fl., 2020). Tidigare har akademiskt välbefinnande beskrivits som att det representerar subjektiva, emotionella och kognitiva utvärderingar av skolan, och ofta har begreppet inkluderat både positiva och negativa indikatorer (Diener m.fl., 2018; Putwain m.fl., 2020). Exempelvis operationaliserade Hasher (2008) akademiskt välbefinnande som närvaron av positiva attityder till skolan, trivsel i skolan och positiv akademisk självuppfattning, samt som avsaknaden av negativa indikatorer såsom oro, psykosomatiska symptom och sociala problem relaterade till skolan. På liknande sätt har andra forskare conceptualiserat akademiskt välbefinnande som akademisk självuppfattning, upplevda inlärningssvårigheter och skoltrötthet (Korhonen m.fl., 2014), skoltrötthet, skol-engagemang, värderingar av skolan och tillfredsställelse med utbildningsval (Tuominen-Soini m.fl., 2012), och skoltrötthet och engagemang (Fiorilli m.fl., 2017).

Inom arbetslivet har välbefinnande ofta operationaliserats som arbetsrelaterat engagemang (på engelska *engagement*) och trötthet (på engelska *burn-out*), vilka är centrala begrepp inom demands-resources-teorin (Bakker & Demerouti, 2017; Lesener m.fl., 2020) som utvecklats för att förklara arbetsrelaterat välbefinnande och arbetsrelaterade prestationer. Utifrån antagandet att utbildningskontexten är den miljö där studerande arbetar – genom deltagande i föreläsningar och strukturerade aktiviteter med specifika prestationsmål (t.ex. genomförande av kurser och erhållande av examen) – är det rimligt att undersöka engagemang och trötthet även bland studerande (Salmela-Aro & Read, 2017; Salmela-Aro & Upadaya, 2014a; Tuomi-

nen m.fl., 2020; Widlund m.fl., 2021). Demands-resources-teorin har också nyligen anpassats till olika studiekontexter (study demands-resources theory: Lese-ner m.fl., 2020), och teorins underliggan- de antaganden har bekräftats bland annat hos gymnasiestuderande (Salmela-Aro & Read, 2017; Widlund m.fl., 2021).

Mot bakgrund av tidigare empiris- ka studier och rekommendationer (Ha- scher, 2008; Pollard & Lee, 2013) samt demands-resources-teorin (Bakker & De- merouti, 2017) representerar således stu- dieengagemang och studietrötthet akade- miskt välbefinnande i föreliggande studie. Dessa fenomen omfattar kognitiva och affektiva komponenter och representer- ar positiva och negativa indikatorer på studerandes subjektiva välmående i stu- diekontexten (Diener m.fl., 2018). Kom- binationen av studieengagemang och studietrötthet betraktas som centrala fe- nomen för att förstå studerandes välbefin- nande och akademiska anpassning i stu- diekontexten (Leiter & Maslach, 2017).

Utifrån definitionerna av arbetsrela- terat engagemang (t.ex. Schaufeli m.fl., 2002, 2006) har studieengagemang ofta definierats som en positiv, studierelaterad känsla som innefattar kognitiva och af- fektiva dimensioner. Det kan innebära en känsla av iver och energi av att studera, entusiasm och villighet att satsa på studi- erna, samt känslan att lätt bli uppslukad av och kunna koncentrera sig på studierna (Fredricks m.fl., 2004; Salmela-Aro & Upa- daya, 2012; Schaufeli m.fl., 2006). Även om dessa aspekter är separata dimensi- oner av studieengagemang är de starkt korrelerande med varandra och operatio- naliseras ofta som en övergripande faktor (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012).

Studietrötthet kan vidare förstås som en negativ konsekvens av pågåen- de svårigheter att hantera studierelaterad belastning (Di Chiacchio m.fl., 2016; Sal- mela-Aro, Kiuru, m.fl., 2009). Teoretiskt in- delas studietrötthet vanligtvis i tre dimen- sioner: utmattning, cynism och känslor av otillräcklighet (Salmela-Aro m.fl., 2009; Schaufeli m.fl., 2002). Utmattning karak- täriseras av studierelaterad överbelast- ning, framför allt trötthet och utbrändhet. Cynism omfattar distanserade attityder mot skola och studier och förlorat intres- se för studierna. Det kan även innebära att inte betrakta studierna som meningsfulla. Vidare kännetecknas känslor av otillräck- lighet av förminskning av kompetens och prestationer som studerande (Salmela-Aro m.fl., 2009). Dessa dimensioner tenderar att vara relaterade till olika utbildningsut- fall på varierande sätt (t.ex. prestationer: Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b; motiva- tion: Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014) och brukar därför beaktas separat. Vidare anses utmattning och cynism representera kärnan i studietrötthet, medan känslor av otillräcklighet anses vara ett utfall av ut- mattning och cynism ifall dessa pågår en längre tid (Parker & Salmela-Aro, 2011).

Enligt demands-resources-teorin (Bakker & Demerouti, 2017; Leiter & Maslach, 2017) formas studerandes väl- befinnande genom två underliggande pro- cesser: Dels en motiverande process där studierelaterade resurser kan leda till hö- gre studieengagemang, dels en energi- krävande process där upplevda krav, an- tingen från omgivningen eller en själv, kan leda till studierelaterad trötthet eller – om kraven pågår en längre tid – även mer all- varliga symtom på illabefinnande. En opti- mal utveckling sker vid god balans mellan

upplevda resurser och studierelaterade krav (Bakker & Demerouti, 2017; Leiter & Maslach, 2017).

### Akademiska skrivupplevelser

Skrivande kan förstås som en pågående process som involverar och är starkt sammanflätad med skribentens identitet och självsäkerhet kring skrivandet (Ivanič, 1998; Lea & Stierer, 2011) samt emotionella engagemang (Aitchison m.fl., 2012). Därför är det rimligt att anta att uppfattningar om skrivande är viktiga för att nå skrivandets mål och att de är relaterade till studerandenas övergripande studieengagemang och tillfredsställelse med studierna överlag. Det är dock sannolikt att uppfattningar som hindrar dylika mål kan fungera som riskfaktorer för studierelaterad utmattning och cyniska attityder till studierna. Med tanke på att tidigare studier har påvisat positiva samband mellan studerandes akademiska välbefinnande och motivationsrelaterade faktorer (t.ex. upplevd självförmåga och värderingar; Widlund m.fl., 2020), och särskilt som skrivande och textproduktion är en central färdighet som krävs för akademiska studier (t.ex. Ask, 2007; Lea & Street, 2006), är det motiverat att undersöka sambanden mellan akademiskt välbefinnande och studerandes skrivupplevelser. I föreliggande studie antas studerandes skrivupplevelser reflektera deras förståelse av och upplevda svårigheter med skrivande samt deras syn på sig själva som skribenter (Lonka m.fl., 2014). Skrivupplevelserna påverkar direkt de skrivpraktiker och skrivvanor studerande utvecklar kring olika skrivaktiviteter (Lavelle & Bushrow, 2007; Lonka m.fl., 2014). Tidigare studier har visat att

skrivupplevelser på universitetsnivå kan indelas i adaptiva och maladaptiva upplevelser utgående från hur de påverkar studerandenas textproduktion.

Adaptiva skrivupplevelser omfattar de upplevelser och påföljande handlingar som gynnar studerandes mål med skrivande, medan maladaptiva upplevelser inbegriper de uppfattningar som fungerar som ett hinder för skrivande (Castelló m.fl., 2017; Lonka m.fl., 2014). Maladaptiva upplevelser anses inkludera bland annat skrivblockeringar (Rose, 1980) och prokrastinering (Lonka m.fl., 2014). Skrivblockering innebär en oförmåga att skriva som inte kan förklaras med svaga läs- och skrivfärdigheter eller låg intellektuell kapacitet (Rose, 1980). Några av de vanligaste orsakerna till skrivblockeringar anses vara rädsla för misslyckande, tidigare negativa skrivupplevelser och perfektionism (Boice, 1993). Prokrastinering innebär en tendens att skjuta upp eller misslyckas med att påbörja skrivandet, vilket i sin tur har en negativ inverkan på produktiviteten (Steel, 2007). Adaptiva upplevelser har ofta operationaliserats som upplevd produktivitet (Pyhältö m.fl., 2012) och kunskapstransformering (på engelska *knowledge transformation*: Bereiter & Scardamalia, 2013) – med andra ord en syn på skrivande som ett sätt att skapa och forma kunskap. Upplevd produktivitet anses representera studerandes upplevda, ämnesspecifika självförmåga (på engelska *self-efficacy*) och spegla en tro och förväntan på den egna förmågan att klara av en specifik uppgift (t.ex. en skrivuppgift; Lonka m.fl., 2014). Kunskapstransformering är en viktig kognitiv färdighet som kräver både reflekterande och problemlösningsinriktade färdigheter för att

man ska kunna betrakta och använda skrivande som ett sätt att forma ny kunskap, snarare än enbart reproducera existerande kunskap (Lonka m.fl., 2014).

Enligt demands-resources-teorin kan egenskaperna i den miljö individen befinner sig i indelas i krav och resurser. Krav som ställs på individen kan kräva fysisk och/eller psykologisk (kognitiv och emotionell) ansträngning och är därmed förknippade med emotionella påfrestningar och stress, vilket i förlängningen kan leda till utbrändhet (framför allt utmattning och cyniska attityder; Bakker & Demerouti, 2017). Resurser (individuella eller kontextuella) betraktas i sin tur som faktorer som möjliggör högt engagemang (Bakker & Demerouti, 2017). Eftersom adaptiva och maladaptiva skrivupplevelser anses fungera som förutsättningar respektive hinder för studerandes vilja att delta och investera tid i olika skrivpraktiker kan de rimligtvis placeras inom ramen för demands-resources-teorin. De adaptiva och maladaptiva upplevelserna representerar studerandes individuella resurser (upplevd produktivitet och kunskapstransformering) och krav (skrivblockeringar och prokrastinering) i den universitetskontext där de befinner sig, och kan således antas påverka utvecklingen av deras akademiska välbefinnande (Bakker & Demerouti, 2016; Lesener m.fl., 2020).

### **Samband mellan välbefinnande, skrivupplevelser och studieprestationer**

Studerandes skrivupplevelser är positivt relaterade till använda skrivstrategier och akademiska prestationer (Lavelle & Bushrow, 2007). Eftersom denna stu-

die ämnar undersöka sambanden mellan skrivupplevelser och välbefinnande är det således relevant att beakta studerandenas tidigare studieprestationer. Tidigare tvärsnittsstudier har exempelvis identifierat negativa samband mellan akademiska prestationer och prokrastinering (Carden m.fl., 2004; Kim & Seo, 2015) samt mellan prestationer och negativa känslor gentemot skrivande (t.ex. upplevd självförmåga och skrivångest: Sanders-Reio m.fl., 2014). Positiva samband har vidare identifierats mellan skrivprestationer och upplevd självförmåga gällande skrivande (Sanders-Reio m.fl., 2014). I metaanalyser där sambanden mellan studieprestationer och akademiskt välbefinnande studerats har det framkommit dels negativa, generella samband mellan prestationer och studietrötthet (Madigan & Curran, 2020), dels positiva samband mellan prestationer och studieengagemang (Hao Le m.fl., 2018).

Sambanden mellan skrivupplevelser och välbefinnande har däremot undersökts i väldigt få studier. Majoriteten av dessa studier har undersökt dylika samband bland doktorander och forskare och använt sig av tvärsnittsdata. Lonka m.fl. (2014) fann exempelvis att skrivblockeringar och prokrastinering var relaterade till ökad stress, utmattning och ångest samt lägre intresse bland doktorander. Även Beutel m.fl. (2016) fann att prokrastinering var relaterat till högre nivåer av stress, depression, ångest och lägre tillfredsställelse med livet. Vidare visade Castelló m.fl. (2017) att adaptiva skrivupplevelser (kunskapstransformering, upplevd produktivitet) var relaterade till högre nivåer av engagemang och lägre nivåer av utmattning. Maladaptiva skrivupplevelser

ledde dock till ökad utmattning (Castelló m.fl., 2017; Hall m.fl., 2019). Våldigt få studier har undersökt longitudinella samband mellan välbefinnande och skrivupplevelser, men Tice och Baumaister (1997) konstaterade att prokrastinering ledde till ökade nivåer av stress under ett läsår bland universitetsstudierande.

Positiva relationer mellan prestationer, skrivupplevelser och studieengagemang, och även negativa samband mellan prestationer, skrivupplevelser och studietrötthet, kunde eventuellt förklaras av så kallade "vinst- och förlustspiraler" som föreslagits av demands-resources-teorin (Bakker & Demerouti, 2017; Hobfoll m.fl., 2018). Enligt demands-resources-teorin kan studietrötthet utvecklas om studiemiljön ställer höga krav och erbjuder få studieresurser, medan tillgången till kontextuella och personliga resurser främjar studieengagemang som leder till mer positiva utfall (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b). De individer som är mer engagerade i sina studier har med andra ord sannolikt de resurser som krävs (t.ex. adaptiva skrivupplevelser) för att kunna fokusera och engagera sig i studierna, vilket också gör dem mer motiverade att förbli engagerade och även hjälper dem lyckas skapa flera resurser över tid. Över tid skapar detta en vinstspiral (Bakker & Demerouti, 2017; Hobfoll m.fl., 2018). Liknande samband har dock hittats i energikrävande processer, och detta indikerar att individer som upplever höga studierelaterade krav och påfrestningar (t.ex. maladaptiva skrivuppfattningar) är mer benägna att uppvisa ett självdestruktivt beteende, vilket skapar fler krav för dem över tid. Detta skapar i sin tur en förlustspiral (Hobfoll m.fl., 2018).

## Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att utreda sambanden mellan pedagogikstuderandes tidigare studieprestationer i modersmål och litteratur i gymnasiet, deras skrivupplevelser på universitetsnivå, samt deras akademiska välbefinnande. Studien ämnar besvara följande forskningsfråga:

Hurdana samband finns mellan studerandes tidigare studieprestationer i modersmål och litteratur, deras akademiska skrivupplevelser på universitetsnivå och deras akademiska välbefinnande?

Mot bakgrund av tidigare forskning (Kim & Seo, 2015; Sanders-Reio m.fl., 2014) förväntar vi oss att studerande med högre studieprestationer i gymnasiet också rapporterar mer adaptiva skrivupplevelser (H1: kunskapstransformering, produktivitet) och färre problem med skrivande (H2: skrivblockeringar, prokrastinering) under sina universitetsstudier. Vidare förväntar vi oss att högre prestationer i gymnasiet också leder till högre studieengagemang (H3) och lägre nivåer av studietrötthet (H4: utmattning, cynism) under universitetsstudierna (Hao Le m.fl., 2018; Madigan & Curran, 2020). Med utgångspunkt i tidigare studier (Castelló m.fl., 2017; Hall m.fl., 2019; Lonka m.fl., 2014) och demands-resources-teorin (Bakker & Demerouti, 2017; Lesener m.fl., 2020) förväntar vi oss slutligen att mer adaptiva skrivupplevelser (kunskapstransformering, produktivitet) är relaterade till högre nivå av studieengagemang (H5) och en lägre nivå av studietrötthet (H6; utmattning, cynism). Vi förväntar oss motsatta samband mellan maladaptiva skrivupplevelser (skrivblockeringar, prokrastinering) och studerandes akademiska välbefinnande (H7, H8).



## METOD

### Genomförande och respondenter

Studien genomfördes inom forskningsprojektet (dolt) vid (dolt) Universitet (2017–2021). American Psychology Associations (APA) och den finländska Forskningsetiska delegationens (TENK) etiska riktlinjer följdes noggrant under hela projektets genomförande. Ett delsyfte inom projektet var att kartlägga studerandes akademiska välbefinnande med fokus på skrivande i akademisk miljö. Sammanlagt deltog 192 studerande inom pedagogiska vetenskaper (56 % klasslärostuderande, 27 % speciallärostuderande, 6 % studerande inom pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete, 4 % studerande inom småbarnspedagogik och 3 % studerande inom slöjd- och hushållsvetenskaper). Sammanlagt studerade 55 % på kandidatnivå och 45 % på magisternivå. Datainsamlingen genomfördes 2019–2020 med en elektronisk enkät där studerandena ombads rapportera sina tidigare studieprestationer (studentexamensvitsord i modersmål och litteratur) samt sina upplevelser av akademiskt skrivande och välbefinnande. Respondenterna arbetade med sin kandidat- eller magisteravhandling när de besvarade enkäten. Deltagande i studien var frivilligt, och studerandena kunde välja att fylla i enkäten under en föreläsning eller sin fritid.

### Mätinstrument

**Studieprestationer.** Respondenterna rapporterade sina resultat från studentexamen i modersmål och litteratur, som i denna studie representerar deras tidiga-

re studieprestationer i ämnet från gymnasiet. I Tabell 1 presenteras deskriptiv statistik, reliabilitet och korrelationer mellan mätinstrumenten. T-test användes för att granska eventuella signifikanta skillnader i mätvariablerna mellan studerande på kandidat- och magisternivå (se Tabell 2). Resultaten visade att studerande på kandidatnivå rapporterade något högre nivåer av prokrastination, medan magisterstuderande var något mer produktiva än kandidatstuderande, även om det var fråga om små skillnader. Alla övriga skillnader var icke-signifikanta.

**Akademiska skrivupplevelser.** Skrivupplevelser på universitetsnivå mättes med The Writing Process Questionnaire (Lonka m.fl., 2014). Testet mäter sex dimensioner av studerandes skrivupplevelser: två positiva, adaptiva dimensioner (kunskapstransformering, produktivitet) och fyra negativa, maladaptiva dimensioner (skrivblockeringar, prokrastinering, medfödd förmåga, perfektionism). I denna studie inkluderades de båda adaptiva dimensionerna och två maladaptiva dimensioner. Testet innehöll sex påståenden för kunskapstransformering (t.ex. *Skrivandet innebär ofta skapandet av nya idéer och sätt att uttrycka mig på*), fyra påståenden för produktivitet (t.ex. *Jag skriver och producerar text regelbundet*), fem påståenden för skrivblockeringar (t.ex., *Mina tidigare skrivupplevelser är främst negativa*) och fyra påståenden för prokrastinering (t.ex. *Jag skjuter ofta upp mina studiearbeten till sista minuten*). Påståendena besvarades med en femgradig Likertska (1 = håller inte med, 5 = håller helt med).



**Akademiskt välbefinnande.** Studieengagemang mättes med mätinstrumentet Schoolwork Engagement Inventory (Salmela-Aro & Upadaya, 2012), som består av nio påståenden som mäter energi (t.ex. *Då jag studerar är jag full av energi*), dedikation (t.ex. *Studierna är mycket betydelsefulla för mig*) och absorption (t.ex. *Tiden flyger iväg när jag studerar*). Frågorna besvarades med hjälp av en sjugradig Likertskala (1 = aldrig, 7 = varje dag). En övergripande faktor användes för att mäta studerandenas studieengagemang.

Studietrötthet mättes med hjälp av mätinstrumentet School Burnout Inventory (Salmela-Aro, Kiuru, m.fl., 2009). Sammanlagt består testet av fyra påståenden som mäter utmattning (t.ex. *Det känns som jag drunknar i skolarbete*), tre påståenden som mäter cynism (t.ex. *Jag är inte intresserad av mina studier och tänker ofta på att sluta studera*) och två påståenden som mäter känslor av otillräcklighet (t.ex. *Jag har ofta känslor av otillräcklighet i mina studier*). I denna studie inkluderades påståenden som mäter utmattning och cynism (totalt sju påståenden). Både utmattning och cynism anses representera kärnan och de mest centrala aspekterna av studietrötthet, medan känslor av otillräcklighet har förklarats som en följd av utmattning och cynism (Schaufeli m.fl., 2002). Denna tvåfaktormodell har rekommenderats när studietrötthet analyseras tillsammans med studieengagemang, eftersom känslor av otillräcklighet tenderar att delvis överlappa en del påståenden som mäter studieengagemang (Schaufeli m.fl., 2002). I studien testades även en trefaktormodell för studietrötthet, men i likhet med tidigare studier som undersökt studieengagemang och studietrötthet

bland universitetsstuderande (Schaufeli m.fl., 2002) fann vi flera korsladdningar mellan påståenden för otillräcklighet och övriga faktorer. En tvåfaktormodell lämpade sig därför bättre för studiens data. Påståendena besvarades med hjälp av en sexgradig Likertskala (1 = helt av annan åsikt, 6 = helt av samma åsikt).

**Tabell 1**

Korrelationer och deskriptiv statistik över summavariabler

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	M (SD)
1 Studieengagemang	1								
2 Utmattning	-0.33*	1							2.9 (1.10)
3 Cyniskhet	-0.63*	0.44*	1						2.2 (1.14)
4 Kunskapsförmedling	0.19*	0.10	-0.9	1					3.8 (0.56)
5 Produktivitet	0.26*	-0.10	-0.19*	0.20*	1				2.6 (0.87)
6 Skrivblockeringar	-0.25*	0.25*	0.22*	-0.12	-0.49*	1			2.4 (0.71)
7 Prokastination	-0.30*	0.33*	0.29*	-0.11	-0.54*	0.49*	1		3.0 (1.00)
8 Modersmålsvitsord	0.03	0.07	0.08	0.16*	0.20*	-0.32	-0.21*	1	4.8 (0.3)
Cronbachs alfa	0.94	0.81	0.87	0.76	0.84	0.70	0.84	–	

Kommentar. \* =  $p < 0.05$ .**Tabell 2**

Skillnader i mätvariabler mellan studerande på kandidat- och magisternivå

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Studieengagemang	-0.6774	190	0.499	
Utmattning	1.2905	190	0.198	
Cyniskhet	0.0377	190	0.970	
Skrivblockeringar	1.0482	190	0.296	
Prokrastination	2.0384	190	0.043	0.26
Kunskapstransformering	-1.7380	190	0.084	
Produktivitet	-2.4046	190	0.017	0.35
Modersmålsvitsord	-1.6104	190	0.109	

## Analys

Samtliga analyser genomfördes i analysverktyget Mplus (Muthén & Muthén, 1998–2017). Det interna databortfallet varierade mellan 0 och 3 %, och Littles MCAR-test visade att bortfallet var helt slumpmässigt MCAR ( $\chi^2(465) = 474,159$ ,  $p = 0.374$ ). Databortfall hanterades med estimerat Full Information Maximum Likelihood (FIML) som beaktar all tillgänglig information för att estimeras parametrarna i modellen. Analyserna inleddes genom att mätinstrumentens validitet undersöktes med hjälp av en konfirmatorisk faktoranalys. Därefter användes en strukturekvationsmodell för att analysera sambanden mellan studieprestationer, skrivupplevelser och välbefinnande bland respondenterna. I bägge analyserna användes chi-square ( $\chi^2$ ), Comparative Fit Index (CFI nära  $> 0,95$ ) och Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA nära  $< 0,05$ ) som gränsvärden för att avgöra graden av modell Anpassning (Marsh m.fl., 2004). För att avgöra signifikansen för de indirekta effekterna användes konfidensintervall med 95 % säkerhet.

### Tabell 3

*Faktormodellernas anpassningsgrad*

Mätinstrument	Faktormodell	$\chi^2$	df	CFI	TLI	RMSEA	p
Skolengagemang	1 faktor	47,492	25	0,979	0,969	0,065	0,00
Skoltrötthet	2 faktorer	1122,955	13	1,00	1,00	0,000	0,66
Skrivupplevelser	4 faktorer	177,121	113	0,951	0,941	0,052	0,00

## RESULTAT

### Preliminär analys

Inledningsvis testades validiteten för samtliga mätinstrument med hjälp av konfirmatorisk faktoranalys. Utgående från tidigare studier och valideringar av de inkluderade mätinstrumenten (Lonka m.fl., 2014) testades en modell där påståenden för studieengagemang laddades på en faktor, påståenden för studietrötthet laddades på två faktorer (utmattning och cynism) och påståendena för skrivupplevelser laddades på fyra faktorer (kunskapstransformering, produktivitet, skrivblockeringar och prokrastinering). Några påståenden för studieengagemang korrelerade väldigt starkt (påståendena 1, 4, 8 och 9), eftersom påståendena var väldigt lika, och de specificerades därför att korrelera med varandra i modellen. De slutliga faktormodellerna hade god modell Anpassning och presenteras i Tabell 3.

## Samband mellan studieprestationer, skrivupplevelser och välbefinnande

Efter mätinstrumentens validering specificerades relationerna mellan de studerade faktorerna i en strukturekvationsmodell. Först undersöktes alla direkta effekter av tidigare studieprestationer på studerandenas skrivupplevelser (d.v.s. kunskapstransformering, produktivitet, skrivblockeringar och prokrastinering) och akademiska välbefinnande (studieengagemang och studietrötthet). Därefter tillsattes samtliga direkta effekter av studerandenas skrivupplevelser på deras akademiska välbefinnande. Slutligen specificerades även alla indirekta effekter för att undersöka om studerandenas skrivupplevelser medierar effekten från tidigare studieprestationer till deras akademiska välbefinnande. Den slutliga modellen hade god modellanpassning till data [ $\chi^2(502) = 782,712$ ,  $p = 0,00$ , RMSEA = 0,054, CFI = 0,91, TLI = 0,90] och förklarade 16 % av variansen i studieengagemang, 29 % av variansen i utmattning, och 18 % av variansen i studerandes cyniska inställningar. Resultaten visualiseras i Figur 1.

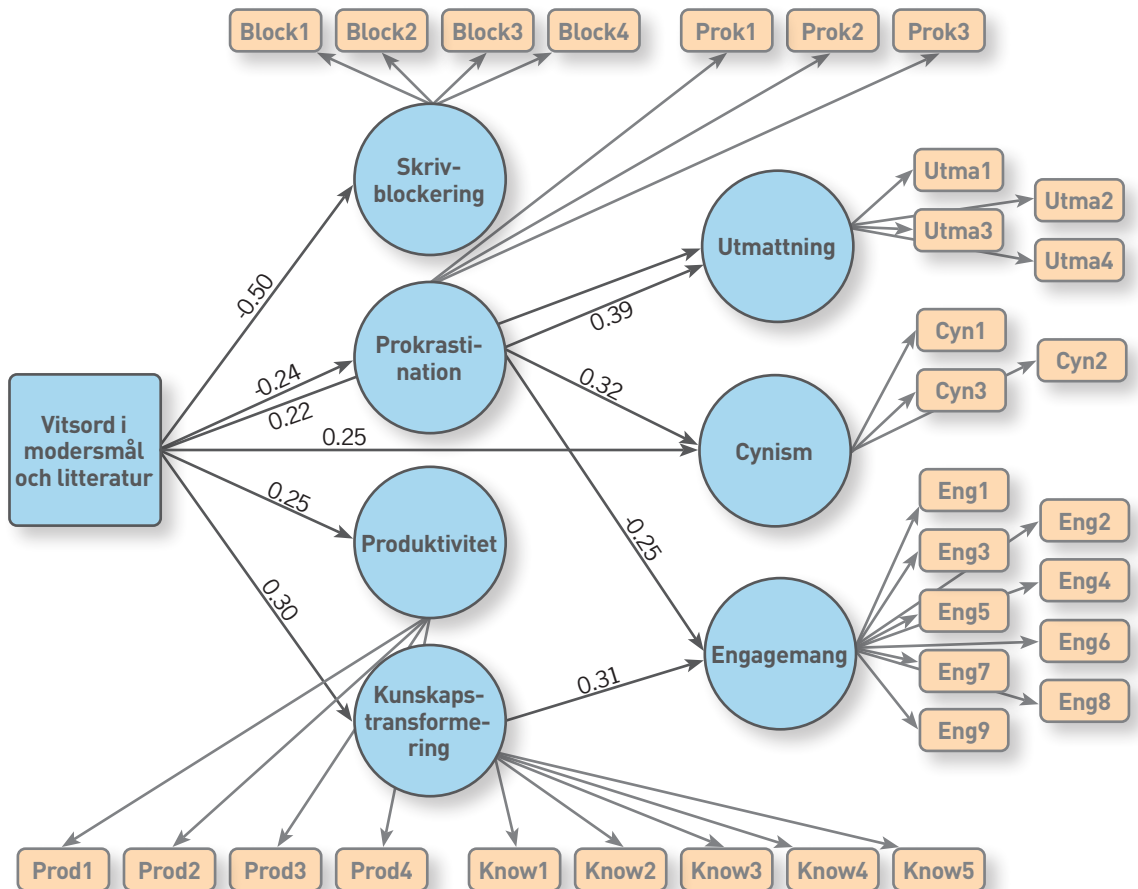
Studerandenas tidigare studieprestationer hade signifikanta, direkta effekter på alla dimensioner av deras skrivupplevelser, men också på deras studietrötthet. Studieprestationernas effekter på de studerandenas upplevelser av kunskapstransformering och produktivitet var positiva, men studerande med lägre studieprestationer rapporterade högre nivåer av skrivblockeringar och prokrastinering under sina universitetsstudier. Tidigare studieprestationer från gymnasiet hade även signifikanta, direkta effekter på studerandenas studietrötthet. Högre pre-

stationer i gymnasiet ledde till mer utmattning och cynism i relation till studierna.

Det hittades även indirekta effekter mellan prestationsnivå och akademiskt välbefinnande, som medierades genom studerandenas skrivupplevelser. Modersmålsvitsordet hade en positiv, indirekt effekt på studieengagemang, som medierades genom studerandenas upplevelse av skrivande som kunskapstransformering ( $\beta = 0,09$  95 % CI [0,01, 0,13]), medan modersmålsvitsordet hade negativa, indirekta effekter på utmattning ( $\beta = -0,09$  95 % CI [-0,11, -0,01]) och cynism ( $\beta = -0,07$  95% CI [-0,09, -0,002]), som medierades genom studerandenas tendens att prokrastinera i sitt skrivande.

Figur 1

Signifikanta stigar mellan prestationer, skrivupplevelser och akademiskt välbefinnande



Kommentar. Siffrorna representerar standardiserade regressionskoefficienter. Block = skrivblockeringar, Prok = prokrastination, Prod = produktivitet, Know = kunskapstransformering, Utma = utmattning, Cyn = cynism, Eng = engagemang.

## DISKUSSION

Denna studie undersökte sambanden mellan pedagogikstuderandes tidigare studieprestationer, deras skrivupplevelser och deras akademiska välbefinnande. Studien

bidrar till en ökad förståelse för hur studerandes skrivupplevelser är relaterade till tidigare studieprestationer och akademiskt välbefinnande i högre utbildning. Trots förändringar i studiemiljö från gymnasiet till högre utbildning visar resultaten att tidi-

gare studieprestationer påverkar studerandes skrivupplevelser både positivt och negativt, medan adaptiva och maladaptiva skrivupplevelser är direkt relaterade till studerandes mer ämnesövergripande akademiska välbefinnande. I det följande diskuteras resultaten i relation till tidigare forskning och teori.

I linje med tidigare studier (Kim & Seo, 2015; Sanders-Reio m.fl., 2014) och studiens hypoteser (H1, H2) visade sig studerandenas prestationer i studentexamen i modersmål och litteratur vara relaterade till deras adaptiva och maladaptiva skrivupplevelser på universitetet. Studerande med högre vitsord i studentexamen i modersmål och litteratur upplever sig med andra ord vara mer produktiva som skribenter under universitetsstudierna, oavsett förändringen i studiekontext från gymnasiet till högre utbildning. De anser i högre utsträckning att skrivande är ett sätt att forma och skapa ny kunskap (d.v.s. kunskapstransformering). Däremot innebär dessa resultat att studerande som inleder universitetsstudierna med svagare tidigare prestationer (t.ex. inlärnings svårigheter) även är i större risk för att drabbas av skrivblockeringar, samt att prokrastinera och skjuta upp sitt skrivande. Eftersom prokrastinering och skrivblockeringar har visat sig ha en negativ inverkan på fortsatt skrivproduktion och prestationer (Kim & Seo, 2015) är det ytterst viktigt att dessa resultat tas på allvar. Detta resultat kan betraktas vara särskilt viktigt med tanke på att utbildningsplatserna har ökat under de senaste åren, vilket medför en större variation bland studerande på universitetet. Detta inkluderar även studerande i behov av stöd för lärande.

Tidigare prestationer i modersmål

och litteratur påverkar även studerandes mer ämnesövergripande akademiska välbefinnande, dock på ett oväntat sätt. I motsats till studiens hypoteser (H3, H4) visar resultaten att studerande med högre vitsord i studentexamen är mer utmattade på grund av studierna. Dessa studerande rapporterar mer cyniska inställningar till studierna. Studieprestationer identifieras däremot inte ha direkta effekter på studerandenas studieengagemang. Fastän resultaten är något oväntade är de inte unika, eftersom tidigare studier, som huvudsakligen baserats på tvärsnittsdata, har funnit negativa samband mellan prestationer och studietrötthet och positiva samband mellan prestationer och studieengagemang (Hao Le m.fl., 2018; Madigan & Curran, 2020). De relativt få existerande longitudinella studier som har undersökt sambanden mellan prestationer, studieengagemang och studietrötthet visar något tvetydiga resultat. Palos m.fl. (2019) hittade negativa, longitudinella samband mellan prestationer och studietrötthet bland universitetsstuderande under ett läsår. Wang m.fl. (2015) konstaterade att prestationer var negativt relaterade till studerandes övergripande nivå av studietrötthet, men inte till utveckling av studietrötthet från årskurs 9 till andra stadiet (d.v.s. tillväxtkurvans lutning). Däremot existerar tidigare studier som har påvisat liknande positiva samband som i föreliggande studie. Parviainen m.fl. (2020) fann att högre läsfärdigheter i årskurs 6 förutspådde högre nivåer av cynism i andra stadiet, medan Salmela-Aro och Upadyaya (2017) och Widlund m.fl. (2020) fann att utmattning ledde till högre utbildningsmålsättningar bland elever i årskurs 9 och bland studerande inom an-

dra och tredje stadiet.

Dessa resultat kan delvis förklaras genom att de reflekterar en grupp studerande som ofta har identifierats i studier som utgått från en mer personorienterad approach. Dessa studier har genomgående identifierat en grupp studerande som uppvisar höga studieprestationer och höga nivåer av studietrötthet (Salmela-Aro & Read, 2017; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Widlund m.fl., 2018). Studerande som presterar bra lägger sannolikt ner mycket tid och resurser på att fortsätta prestera bra och kan riskera att bli utmattade och trötta på grund av studierna över tid, särskilt om de saknar centrala resurser, såsom stöd av föreläsare eller studiekamrater (Bakker & Demerouti, 2017). Demands-resources-teorin erbjuder en annan möjlig förklaring i och med antagandet att effekterna av studierelaterade resurser (t.ex. högre intresse och hög motivation för studierna) är speciellt framträdande när de upplevda kraven också är höga, det vill säga när det finns en god balans mellan krav och resurser (Bakker & Demerouti, 2017; Hobfoll m.fl., 2018). Följaktligen behöver höga resurser (t.ex. höga studieprestationer) inte nödvändigtvis leda till högre akademiskt välbefinnande ifall de upplevda studierelaterade kraven inte ses som tillräckligt utmanande. Det bör dock påpekas att prestationer och välbefinnande i denna studie mättes en relativt lång tid från varandra och representerar prestationer och välbefinnande inom olika kontexter och utbildningsstadier (prestationer inom modersmål och litteratur i gymnasiet och mer generellt välbefinnande i relation till universitetsstudierna), vilket också kan vara en förklaring till resultaten. Dessa resultat visar att

sambanden mellan prestationer och välbefinnande inte alltid är helt entydiga, vilket pekar på att en del studerande inte upplever en optimal balans mellan de personliga och kontextuella resurser och krav de möter under universitetsstudierna.

Resultaten gällande sambanden mellan skrivupplevelser och akademiskt välbefinnande överensstämmer delvis med förväntningarna från tidigare studier (Castelló m.fl., 2017; Hall m.fl., 2019; Lonka, 2014) och demands-resources-teorin (Bakker & Demerouti, 2017; Lesener m.fl., 2020), eftersom studerande som ansåg att skrivande är ett sätt att skapa och forma ny kunskap (kunskapstransformation) visade sig vara mer engagerade i sina studier överlag (H5). Dessa resultat kunde eventuellt förklaras genom vinstspiraler i enlighet med demands-resources-teorin (Bakker & Demerouti, 2017; Hobfoll m.fl., 2018). Studerande med en positiv syn på skrivande och en tro på den egna förmågan att kunna skapa och forma ny kunskap innehåller sannolikt de resurser som krävs för att kunna investera energi och tid i sina studier. Detta kan göra dem mer benägna att även nå sina skrivmål och fortsätta att prestera bra, vilket fostrar ett högt studieengagemang (Hobfoll m.fl., 2018). Tvärt emot förväntningarna finns det dock inget samband mellan adaptiva skrivupplevelser och studietrötthet (H6).

Denna studie visar på samband mellan studerandes maladaptiva skrivupplevelser och akademiska välbefinnande, men endast gällande tendensen att prokrastinera (H7, H8). Prokrastinering verkade vara den aspekt som hade mest inverkan på studerandenas akademiska välbefinnande överlag. Studerande som



tenderade att skjuta upp sina skrivarbeten var mer utmattade, hade mer cyniska inställningar till studierna och var mindre engagerade i studierna. Resultaten överensstämmer med tidigare studier som har hittat liknande samband mellan prokrastinering, engagemang, stress och utmattning bland doktorander och forskare (Castelló m.fl., 2017; Lonka m.fl., 2019). Resultaten kunde delvis spegla de förlustspiraler som beskrivs av demands-resources-teorin (Bakker & Demerouti, 2017; Hobfoll m.fl., 2018) i och med att prokrastinering och att skjuta upp studiearbeten sannolikt medför ytterligare studierelaterade krav med tiden. Sådana krav kan exempelvis vara ökade krav av föreläsare, tidspress och i värsta fall ekonomiska krav i form av minskat studiestöd orsakat av uteblivna studieprestationer, vilka alla sannolikt har en negativ inverkan på studerandes välmående. Eftersom studerande med lägre studieprestationer visade sig vara mer benägna att prokrastinera finns det en risk att studerande som inleder universitetsstudierna med svaga studieprestationer lättare hamnar i dylika förlustspiraler. Detta kan resultera i negativa utfall, inte endast gällande deras fortsatta studieprestationer, men också deras akademiska välbefinnande (Korhonen m.fl., 2014).

### **Studiens begränsningar och förslag på fortsatt forskning**

Vi medger att denna studie har några begränsningar som bör beaktas när studiens resultat tolkas. För det första är det viktigt att poängtera att de studerandenas studieprestationer mättes redan under gymnasiet, vilket möjliggör kausala slut-

satser kring hur tidigare prestationer förutspår studerandes skrivupplevelser och välbefinnande under universitetsstudierna. Däremot mättes skrivupplevelser och välbefinnande vid samma tidpunkt. Därför är det inte möjligt att dra kausala slutsatser om hur skrivupplevelser och välbefinnande påverkar varandra över tid. Demands-resources-teorin användes för att göra grundläggande antaganden för analysmodellen (Bakker & Demerouti, 2017). Teorin föreslår att upplevda kontextuella och individuella krav och resurser leder till studieengagemang och utbrändhet. Eftersom väldigt få studier har undersökt och bekräftat samband mellan skrivupplevelser och välbefinnande över tid är det möjligt att studerandes negativa skrivupplevelser har påverkats av tidigare negativt välbefinnande och att dessa resultat speglar reciproka vinst- och förlustspiraler (Bakker & Demerouti, 2017; Hobfoll m.fl., 2018). I fortsatt forskning vore det därför viktigt att följa upp studerandes skrivupplevelser över tid för att få en bättre förståelse av hur de utvecklas under universitetsstudierna. Det vore värdefullt att mäta studerandes välbefinnande i ett senare skede för att få en bättre förståelse för hur skrivupplevelser och akademiskt välbefinnande samspelar under universitetsstudierna, men också hur de påverkar arbetsrelaterat engagemang och trötthet i framtiden.

Det är viktigt att beakta att studiens analyser fokuserar på genomsnittliga samband (d.v.s. en variabelcentrerad design) och att det finns en risk att analysen ger en förenklad bild av det mångfasetterade samspelet som existerar mellan prestationer, skrivupplevelser och välbefinnande. Med tanke på att tidigare studier har kon-

staterat att studerande kan uppvisa varierande mönster av prestationer, motivationsrelaterade faktorer och akademiskt välbefinnande skulle det vara viktigt att fortsatt forskning skulle utreda ifall dylika icke-linjära samband kan identifieras bland studerandes prestationer, skrivupplevelser och akademiska välbefinnande. Detta är väsentligt för att bättre kunna identifiera studerande med negativa mönster i antingen sina skrivupplevelser eller sitt välbefinnande, och därmed kunna erbjuda lämpliga resurser för att möta deras varierande behov av stöd.

### Konklusion och implikationer

Sammanfattningsvis bidrar studien till en ökad förståelse för hur studerandes skrivupplevelser är relaterade till tidigare studieprestationer och akademiskt välbefinnande i högre utbildning. Resultaten visar att även om studiemiljö förändras påverkar tidigare studieprestationer studerandes skrivupplevelser både positivt och negativt. Skrivupplevelserna är i sin tur relaterade till studerandes mer ämnesövergripande akademiska välbefinnande. Utgående från dessa resultat, samt med tanke på att nationella rapporter har visat att studerandenas välbefinnande (t.ex. studierelaterad utmattning) har försämrats under de senaste åren (Institutet för hälsa och välfärd, 2019), vore det viktigt att högre utbildning beaktar studerandenas affektiva upplevelser av studierna för att stödja deras studier och förhindra att ett negativt välbefinnande förvärras över tid. Universiteten kunde exempelvis bidra med ökat stöd i akademiskt skrivande för att göra studerande mer medvetna om deras skrivupplevelser och skrivpraktiker och

hur dessa kan påverka deras välmående. Med tanke på att studerandenas tendenser att prokrastinera och skjuta upp sina studiearbeten visar sig relatera till både högre utmattning, cyniska inställning och lägre studieengagemang vore det viktigt att undervisa om gynnsamma studietekniker och lära studerande hantera prokrastinering. Detta vore särskilt viktigt för studerande som inleder universitetsstudierna med lägre tidigare studieprestationer, eftersom de sannolikt kan prokrastinera mera och drabbas av skrivblockering. Därtill kan universiteten genom undervisningens upplägg stötta studerande och förebygga prokrastinering, exempelvis genom att säkerställa att förväntningar och instruktioner är tydliga och att studerandena vet enligt vilka kriterier deras arbete kommer att bedömas. Vidare kan en lärare stötta studerandenas förmåga att ta sig an sina studier till exempel genom att strukturera kurser så att studerandena behöver engagera sig kontinuerligt under hela kursens gång snarare än att endast examineras i en sluttentamen. För att främja tydlighet och struktur kan dessa åtgärder teoretiskt förstås som ett sätt att minska kraven på studerande i linje med demands-resources-modellen (Bakker & Demerouti, 2017).

#### Information om författarna:

Anna Widlund, PeD, universitetslärare i specialpedagogik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, [anna.widlund@abo.fi](mailto:anna.widlund@abo.fi)

Daniel Ventus, FD, studiepsykolog, Utbildningsservice, Åbo Akademi, [daniel.ventus@abo.fi](mailto:daniel.ventus@abo.fi)

Sofia Jusslin, PeD, universitetslärare i svenska och litteratur med didaktisk inriktning, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, [sofia.jusslin@abo.fi](mailto:sofia.jusslin@abo.fi)

## REFERENSER

- Aitchison, C., Catterall, J., Ross, P., & Burgin, S. (2012). "Tough love and tears": Learning doctoral writing in the sciences. *Higher Education Research & Development*, 31(4), 435–447. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559195>
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skrivspråk* [Doktorsavhandling, Växjö University Press]. <https://doi.org/10.1080/01443410701366001>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (Eds.). (2013). *The psychology of written composition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Beutel, M. E., Klein, E. M., Aufenanger, S., Brähler, E., Dreier, M., Müller, K. W., Quiring, O., Reinecke, L., Schmutzer, G., Stark, B., & Wölfling, K. (2016). Procrastination, Distress and Life Satisfaction across the Age Range – A German Representative Community Study. *PLOS ONE*, 11(2), e0148054. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148054>
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *The Journal of Higher Education*, 64(1), 19–54. <https://doi.org/10.2307/2959976>
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of Control, Test Anxiety, Academic Procrastination, and Achievement among College Students. *Psychological Reports*, 95(2), 581–582. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.2.581-582>
- Castelló, M., McAlpine, L., & Pyhäntö, K. (2017). Spanish and UK post-PhD researchers: Writing perceptions, well-being and productivity. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1108–1122. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296412>
- Di Chiacchio, C., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2016). Examining how motivation toward science contributes to omitting behaviours in the Italian PISA 2006 sample. *Learning and Individual Differences*, 50, 56–63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.025>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2009). *Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit*. In *Handbook of Adolescent Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PLOS ONE*, 14(12), e0226716. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226716>
- Hao Le, Yunhuo Cui, & Wenye Zhou. (2018). Relationships Between Student Engagement and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 103–128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Institutet för hälsa och välfärd, (2019). Resultat av enkäten Hälsa i skolan. Social- och hälsovårdsministeriet. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset>
- Ivanič, R. (1998). Writing and Identity: The discursive construction of identity in academic writing. John Benjamins. <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027285515>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Lavelle, E., & Bushrow, K. (2007). Writing Approaches of Graduate Students. *Educational Psychology*, 27(6), 807–822. <https://doi.org/10.1080/01443410701366001>

- Lea, M. R., & Stierer, B. (2011). Changing academic identities in changing academic workplaces: Learning from academics' everyday professional writing practices. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 605–616. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560380>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55–57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>
- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B., & Wolter, C. (2020). The Study Demands-Resources Framework: An Empirical Introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing – and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245–269. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Cerrato Lara, M., & Pyhältö, K. (2019). Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 77(4), 587–602. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2020). Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320–341. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2)
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S.-W., Sit, P.-S., Cheung, K., Maloa, B., Ilic, I. S., Smith, T. J., & Campos, J. A. D. B. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PLOS ONE*, 15(10), 1–26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Paloş, R., Maricuţoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199–204. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244–248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005>
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2020). Early Antecedents of School Burnout in Upper Secondary Education: A Five-year Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01331-w>
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92–108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>
- Pyhältö, K., Nummenmaa, A. R., Soini, T., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Research on scholarly communities and the development of scholarly identity in Finnish doctoral education. In S. Ahola & D. Hoffman (Eds.), *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues* (pp. 337–354).
- Rose, M. (1980). Rigid Rules, Inflexible Plans, and the Stifling of Language: A Cognitivist Analysis of Writer's Block. *College Composition and Communication*, 31(4), 389–401. <https://doi.org/10.2307/356589>
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>

- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014a). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36(Supplement C), 60–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.016>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014a). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2017). Co-Development of Educational Aspirations and Academic Burnout from Adolescence to Adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14(2), 106–121. <https://doi.org/10.1080/15427609.2017.1305809>
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Tuominen, H., Juntunen, H., & Niemivirta, M. (2020). Striving for Success but at What Cost? Subject-Specific Achievement Goal Orientation Profiles, Perceived Cost, and Academic Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557445>
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290–305. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary Education: Changes Within a School Year. *Frontiers in Psychology*, 9, 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>
- Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A., & Korhonen, J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction*, 66, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101299>
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2021). Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101997. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101997>