



*Hva kjennetegner optimistisk tenkning, og
hvordan kan det læres?*

PED-3900

Tim Amundsen

Mastergradsoppgave i pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

Våren 2013

Forord

Denne oppgaven dediseres i all sin helhet til min kjære Vibeke. Du er for alltid med meg i hjerte og sinn, og vil alltid bli elsket. Takk for all din kjærlighet! Hvil i fred, min kjære.

Det er ganske nøyaktig et år siden du gikk bort. Du kjempet med en sykdom som svekket deg mer og mer, men til tross for all motgang, all bekymring og alle skuffelser sykdommen førte med seg, utviste du en ukuelig vilje til å prøve og leve et mest mulig normalt liv. Ingen aner hvor mye dette må ha kostet deg.

Du lærte meg mange ting, både før du ble syk og mens du var syk. Etter din bortgang ble savnet etter deg ubeskrivelig. Jeg husker at du en gang sa til meg: ”Jeg håper at du får oppleve hvor fantastisk det er å bli ferdig med din utdanning”. Selv fikk du oppleve dette våren 2001. Oppgaven min er teoretisk, men du viste meg hva optimistisk tenkning innebar i det virkelige liv. Du holdt håpet høyt. Du sa til meg at håpet var viktigst for deg når du ble sykere og sykere. Du blir aldri glemt, mitt livs lys.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Richard Haugen for verdifulle innspill underveis, slik at jeg greide å komme i mål med oppgaven min.

Til slutt vil jeg takke alle som på en eller annen måte har støttet meg i den meget tunge tiden som har vært – og som stadig er.

Innhold

Innledning.....	1
Oppgavens oppbygning.....	3
Optimisme i filosofien.....	4
DEL 1	6
Optimisme	6
<i>Folkelige og vitenskapelige forklaringer på fenomener</i>	8
Optimisme versus pessimisme	8
<i>Er optimisme alltid bra?</i>	10
Opprinnelse og innhold til disposisjonell optimisme	11
<i>Motivasjon</i>	13
<i>Selvregulering</i>	16
<i>Oppsummering</i>	20
<i>Life Orientation Test (LOT)</i>	20
<i>Oppsummering</i>	25
<i>Om mestring</i>	26
<i>Personlighetstrekk (traits)</i>	30
Oppsummering.....	33
Opprinnelse og innhold til optimistisk forklarende stil.....	35
<i>Lært hjelpeløshet hos dyr</i>	35
<i>Lært hjelpeløshet hos mennesker</i>	36
<i>Reformulert lært hjelpeløshet teori</i>	37
<i>Oppsummering</i>	40
<i>Forklarende stil (explanatory style)</i>	41
<i>Optimistisk forklarende stil (optimistic explanatory style)</i>	43
<i>Attributional Style Questionnaire (ASQ)</i>	47
<i>Content Analysis of Verbatim Explanations technique (CAVE)</i>	49
<i>Children`s Attributional Style Questionnaire (CASQ)</i>	50
Ungdom/unge voksne.....	51
Optimistisk tenkning og kjønn	55
Oppsummering	55
Drøfting av likheter ved de to teoriene om optimisme.....	57
<i>Oppsummering</i>	60
<i>Relevante studier</i>	61

<i>Sammenfatning av likheter på tvers av teoriene</i>	65
Drøfting av ulikheter ved de to teoriene om optimisme.....	68
<i>Håp teori</i>	71
<i>Oppsummering</i>	72
DEL 2	73
Hva læring er?	73
Hvordan kan optimistisk tenkning læres?	74
<i>Penn Prevention Program</i>	75
<i>Flere eksempler på reattribusjon</i>	80
<i>Læring hos disposisjonelle pessimister</i>	83
<i>Oppsummering</i>	85
Avsluttende kommentar	86
Litteraturliste	88

A science of positive subjective experience, positive individual traits, positive institutions promises to improve quality of life and prevent the pathologies that arise when life is barren and meaningless. The exclusive focus on pathology that has dominated so much of our discipline results in a model of the human being lacking the positive features that make life worth living. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, s. 5)

Innledning

Et av målene ved positiv psykologi har vært å endre tidligere hovedfokus i psykologi fra å *reparere de verste tingene i livet* til også å *bygge opp de positive kvalitetene* (sst. s. 5). Optimisme er et av flere begreper innenfor positiv psykologi, mens eksempler på andre begreper er: flyt (flow), velvære (well-being), lykkefølelse (happiness), håp (hope) og visdom (wisdom) (sst. s. 5). Med sin positive tilnærming kan alle disse begrepene sies å være ulike sider av god livskvalitet.

I overensstemmelse med Scheier og Carver (1985, s. 219) viser Snyder mfl. (2002) til at begrepet optimisme innebærer en stabil tendens til å tro at gode ting vil skje. Uavhengig av om optimisme er påvirket av arv eller/og miljø er det altså en predisposisjon der motgang, problemer eller utfordringer blir håndtert ved hjelp av en optimistisk tankegang. Troen på at gode ting vil skje tenkes derfor føre til at optimisten i større grad enn pessimisten ser seg om etter løsninger på et mulig problem. Videre innebærer pessimisme tilsvarende en stabil tendens til å tro at *dårlige* ting vil skje. Forskning viser at optimisme kan gi psykologisk og helserelatert gevinst.

Ved hjelp av sentrale teorier om optimisme vil jeg i denne oppgaven undersøke nærmere hva som kjennetegner optimistisk tenkning og knytte det til hvordan optimistisk tenkning kan læres? ”*Tenkning er den prosess der vi forestiller oss objekter, situasjoner eller fenomener og bearbeider eller gjør bruk av de mentale representasjonene*” (Haugen 2006a, s. 235). De mentale representasjonene hører inn under det overordnede begrep *kognitive strukturer*. Nevnte definisjon av tenkning relatert til *optimistisk tenkning* blir naturlig nok til optimistisk

forestilling av *objekter, situasjoner* eller *fenomener* der de mentale representasjonene blir bearbeidet eller brukt.

Etter en idé myldring rundt hva jeg kunne tenke meg å skrive om i min masteroppgave falt valget på begrepet optimisme. Visse hendelser i mitt liv har ført til interessen for optimistisk tenkning og har gjort at det og prøve å tenke optimistisk ble et alternativ. Ved å skrive en oppgave om optimisme kunne jeg derfor både lære samt undersøke nærmere hva begrepet innebærer, rent faglig, representert ved psykologi.

Teorivalget falt på to ulike teorier om optimisme; disposisjonell optimisme (dispositional optimism) og optimistisk forklarende stil (optimistic explanatory style). Avgrensningen til disse teoriene kom på grunn av hvordan de konkret omtaler optimistisk tenkning og på grunn av mengden studier som allerede finnes med tilknytning til disse teorier. Til slutt innvirket også teorienes anseelse som referanserammer i ulike studier relatert til optimisme på valget av dem. Teoriene har også relativ stor innflytelse i studier som grenser til optimismebegrepet. Charles Carver og Michael Scheier introduserte begrepet disposisjonell optimisme, mens Martin Seligman sammen med ulike kollegaer introduserte begrepet optimistisk forklarende stil. I tillegg vil også håp teori (hope theory) få en kortfattet omtale helt til slutt i del 1.

I oppgaven vil problemstillingen særlig rette fokus mot kategoriene ungdom/tidlig voksenalder. Imidlertid tenkes det at det mer svekker enn styrker oppgaven kun å begrense referanser til disse. Ulike kontekster i oppgaven kan derfor bruke referanser til andre relevante grupperinger. Problemstillingen i oppgaven er:

- *HVA KJENNETEGNER OPTIMISTISK TENKNING, OG HVORDAN KAN DET LÆRES?*

Oppgavens oppbygning

Først vil jeg gjøre et lite filosofisk sideblikk av optimismebegrepet. Deretter i **del 1** skal jeg først *definere* begrepet optimisme, *omtale* de to teoriene om optimisme, samt *operasjonalisere* optimisme i henhold til hver teori. Ulikheter, likheter og eventuelle fordeler eller ulemper ved hver teori vil bli belyst og drøftet. Overordnet formål i denne del blir å generere svar på hva som kjennetegner optimistisk tenkning? Det vil bli supplert til med relevant empiri der dette er hensiktsmessig. Til slutt avsluttes denne delen med en oppsummering av drøftelsen.

I **Del 2** skal læring først defineres, omtales og operasjonaliseres, i den grad dette er påkrevd. *Det vil bli avklart nærmere hva læring er?* Hovedhensikt i denne del blir å finne svar på hvordan optimistisk tenkning kan læres? Individene som vanligvis tenker optimistisk behøver åpenbart ikke lære dette, mens de som vanligvis tenker pessimistisk med fordel kan lære å tenke optimistisk. Ulike læringsprosesser som fører til optimistisk tenkning vil bli drøftet. Også her vil det bli supplert til med relevant empiri. Til slutt avsluttes denne delen med en oppsummering. Oppgaven som helhet ender til slutt med en avsluttende kommentar.

Selv om målsetningen med denne oppgaven først er å finne ut hva som kjennetegner optimistisk tenkning, vil oppgaven også bringe til veie hva som kjennetegner pessimistisk tenkning. Disse to måter å tenke på representerer motsetninger, ikke nødvendigvis diametrale motsetninger, men de nevnes ofte sammen eller i forhold til hverandre. Derfor vil man oppleve at pessimisme i relativt stor grad blir omtalt i denne oppgaven.

Med hensyn til ungdom og tidlig voksenalder representerer dette en periode i et individs liv med ulike større eller mindre forandringer. Dette er en periode der man ikke lenger er et barn, men heller ikke er blitt voksen. Uten at dette nødvendigvis behøver å være en vanskelig periode i livet, så kan muligens *noen* oppleve dette som en vanskelig og krevende periode i sitt liv. Undersøkelser viser at unge stort sett ikke har indre kriser eller problemer (Bjerke & Haugen 2006). Jeg vil komme tilbake til en diskusjon om nevnte kategori.

For å skape oversikt og struktur vil begrepene optimisme og læring bli behandlet adskilt i den grad det lar seg gjøre i besvarelsen av problemstillingen. Den røde tråden i oppgavens problemstilling er de to teoriene om optimisme samt teorienes forhold til læring. Begge teoriene i oppgaven bruker mange betegnelser og begreper i sin bestrebelse på å lage en fullstendig teori som underbygger deres standpunkt. I forhold til dette blir formålet å definere/forklare og såle-

des utlede relevante begreper som ellers kan forbli abstrakte. Det blir derfor også naturlig å vise begrepenes innbyrdes forbindelse til hverandre i den aktuelle teorien som omtales.

Optimisme i filosofien

Filosofer som anså tilværelsen som vennlig innstilt til menneskeheten og deres mål, ble sett på som optimistisk, mens de som anså tilværelsen som likegyldig til eller fiendtliginnstilt til menneskehetens oppblomstring og sivilisasjon, ble sett på som pessimistisk (tilpasset fra Domino & Conway 2002, s. 13). Matematikeren og filosofen Gottfried Leibniz (1646-1716) hevdet i sitt verk *Theodicy* (Leibniz, 1710/1996) at Gud i sin skapelse av verden, blant uendelig mange versjoner å velge mellom, skapte den beste av alle mulige verdener ("the best of all possible worlds") (Domino & Conway 2002, s. 16).

Leibniz brukte termen *optimum* (jf. matematisk læresetning) om det unike antall av maksimum eller minimum eksempler gitt at det finnes uendelige muligheter for noe (sst. s. 16). Sagt på en annen måte ble nettopp optimum for ham Guds løsning på "den beste av alle mulige verdener" blant "uendelige muligheter" å velge mellom. Fremmedord blå ordbok (2000) definerer optimum som: "[...] betingelse, tilstand som er den best mulige for en prosess, utvikling, vekst el. lign.". Leibniz (Domino & Conway 2002, s. 16) gav også et svar på hvorfor *den beste av alle mulige verdener* tilsynelatende ikke framstår perfekt på alle måter:

[...] all things in the cosmos are interconnected [står i forbindelse til hverandre]; to change one part in the whole is, therefore, to change the whole. Although another possible world (one like ours but lacking some particular evil) might appear to be better than our world, this appearance arises from the mistaken belief that the elimination of a particular evil is a discrete, self-contained event. Our belief in a possible world better than ours thus proves not that such a world exists, but that we are unable to complete an infinite analysis. Leibniz argued, for example, that the elimination of one evil would entail the absence of the good produced by that evil, which would then yield a world worse than the present one. Once we are able to comprehend this analysis, he believed, we will agree that this is, in fact, the best of all possible worlds.

I *Candide, or Optimism* (1759/1959) lager Voltaire (1694-1778) en fortelling der han latterliggjør den filosofiske spekulasjonen som han mente å finne i filosofisk optimisme. Latterligjøringen adresserer han til Leibniz' *Theodicy*. Kort fortalt opplever karakterene i *Candide*,

or *Optimism* all verdens nød og elendighet, mens deres lærer, Pangloss, forsikrer dem om at alt som skjer er til det beste (Domino & Conway 2002, s. 16). Kritikken mot filosofisk spekulasjon som Voltaire fant i filosofisk optimisme, var at den manglet empirisk verifiserbarhet og at den støttet seg til generelle, spekulative prinsipper (sst. s. 17). Uoverensstemmelsen mellom Leibniz og Voltaire representerer en filosofisk diskusjon som har pågått lenge: Den går ut på om tankegodset bak forklaringer av fenomener skal skje ad a priorisk (spekulativt) eller ad a posteriorisk (empirisk) måte (sst. s. 14). Å dvele ytterligere på Voltaires reaksjon på Leibnizs *Theodicy* ligger imidlertid utenfor hovedformålet med denne oppgaven.

I *The Future of an Illusion* benekter ikke Freud (1928) optimisme, men sier den er illusorisk (Peterson 2000). Illusorisk betyr: "[...] forvillende, innbilt, uvirkelig (jf. *illudere*)" (Fremmedord blå ordbok 2000). I likhet med Nietzsche var Freud verken ren optimist eller ren pessimist (Domino & Conway 2002), selv om pessimist nok er den mest naturlige merkelappen å bruke om begge i forhold til optimismebegrepets bruk og betydning i denne oppgaven. Hos Freud (og Nietzsche) hadde optimisme betydning i skapelsen av sivilisasjonen, men ifølge Freud gikk det på bekostning av andre ting (Peterson 2000, s. 45):

[...] optimism helps make civilization possible, particularly when institutionalized in the form of religious beliefs about an afterlife. However, optimism comes with a cost: the denial of our instinctual nature and hence the denial of reality. Religious optimism compensates people for the sacrifices necessary for civilization and is at the core of what Freud termed the universal obsessional neurosis of humanity.

Psychology is not just the study of disease, weakness, and damage; it also is the study of strength and virtue. Treatment is not just fixing what is wrong; it also is building what is right. Psychology is not just about illness or health; it also is about work, education, insight, love, growth, and play. And in this quest for what is best, positive psychology does not rely on wishful thinking, self-deception, or hand waving; instead, it tries to adapt what is best in the scientific method to the unique problems that human behavior presents in all its complexity. (Seligman 2002, s. 4)

DEL 1

Optimisme

En vanlig definisjon av optimisme er at det viser til en forventning om at gode ting vil skje, mens pessimisme viser til en forventning om at dårlige ting vil skje (sst. s. 5). Optimisten og pessimisten har altså ulike fremtidsutsikter. I henhold til sin forventningsverdi-modell til motivasjon (expectancy-value model of motivation) bruker Carver og Scheier (2002a, s. 32) forventning som: “[...] a sense of confidence or doubt about the goal’s attainability (or the anti-goal’s avoidability).” Forventning er altså en form for tillit eller tvil til om et mål kan oppnås eller om et ikke-mål skal unngås. Mål kan bety: “[...] et resultat eller en prestasjon som et individ strever for å oppnå (Locke & Latham, 1990)” (Woolfolk 2004, s. 282).

En populær måte å beskrive optimistisk versus pessimistisk syn på er å si at det er analog til henholdsvis betegnelsen halvfullt versus halvtomt glass der mengden stadig er den samme. I sin assosiasjon til f.eks. fullt glass vann blir *halvfullt* positivt ladet, mens *halvtomt* blir negativt ladet i sin assosiasjon med tomt glass vann. Følgende skildring fra Seligman (1997, s. 124) [Seligman 1990, originaltittel: ”Learned Optimism”] kan bidra til ytterligere å nyansere betydningen i analogien:

Optimisten utsettes for de samme skuffelsene og tragediene som pessimisten, men optimisten tåler dem bedre. Som vi har sett, reiser optimisten seg etter et nederlag, og selv om livet hans er blitt litt fattigere, retter han ryggen og begynner på nytt. Pessi-

misten gir opp og synker ned i depresjonen. Takket være ukueligheten presterer optimisten mer på arbeidsplassen, på skolen og på idrettsbanen. Optimisten har bedre fysisk helse og kan til og med leve lenger. Også når tingene går bra for pessimisten, plaget han av bange anelser om katastrofer.

Flere momenter i sitatet ovenfor inneholder elementer av optimistisk tenkning: Optimisten *tåler* skuffelsene og tragediene bedre enn pessimisten, optimisten *reiser seg og begynner på nytt* etter et nederlag, optimisten *presterer mer* på arbeidsplassen, skolen og idrettsbanen på grunn av sin *ukuelighet*. Innledningsvis ble det også påpekt at optimisme kjennetegnes ved at motgang eller utfordringer tåles på en annen måte enn det som er tilfelle med pessimisme. Det er altså nærliggende å tenke seg at optimisten håndterer motgang eller utfordringer ved bruk av andre teknikker, metoder, innstillinger, ”verktøyer” eller fremtidsutsikter (les forventninger) sammenlignet med pessimisten. Stress og mestring av stress er en betegnelse som er relevant i denne oppgaven. Det skal sies mer om stress senere i oppgaven.

Man kan hevde at det *allerede bor noe, er et annet utgangspunkt* eller *finnes noe særegent* (les predisposisjon) hos de som er mer optimistisk enn andre. Hva dette kjennetegnes ved og hvordan dette foregår blir viktige spørsmål å finne svar på underveis i oppgaven. Essensen i den nevnte analogien ovenfor (halvfullt versus halvtomt glass) kan man også si fanges opp hos Carver mfl. (2010, s. 881):

A straightforward influence of optimism and pessimism is on how people feel when they encounter problems. When confronting difficulty, people’s emotions range from enthusiasm and eagerness [iver] to anger, anxiety, and depression. The balance among feelings relates to differences in optimism. Optimists expect good outcomes, even when things are hard. This yields a relatively positive mix of feelings. Pessimists expect bad outcomes. This yields more negative feelings – anxiety, anger, sadness, even despair (Carver & Scheier, 1998; Scheier & Carver, 1992).

Sitatet ovenfor fokuserer på emosjonelle ulikheter som oppstår hos optimisten og pessimisten i møte med problemer, mens sitatet til Seligman innebærer et visst fokus på tenkning/det kognitive. På den andre siden kan man godt si at det kognitive blir involvert aller først før individet vurderer/tolker følelser (emosjoner).

Folkelige og vitenskapelige forklaringer på fenomener

Folkelige forklaringsmåter på optimisme og pessimisme, eller det være seg et hvilket som helst fenomen, baserer seg gjerne på sunn fornuft eller commonsense. Selv om folkelige forklaringsmåter utgjør en viktig kunnskapskilde for å forklare fenomener behøver de ikke alltid være helt nøyaktige. I motsetning til folkelige måter å forklare optimisme og pessimisme på forklarer andre dette basert på forskning. Vitenskapelige studier versus studier eller observasjoner brukt av vanlige folk er f.eks. ulike med hensyn til *hvordan* noe blir gjort, men ikke nødvendigvis med hensyn til *hva* som blir gjort (Judd mfl. 1991, s. 16):

The most important difference concerns the extent to which scientific studies are on the alert for biased conclusions [oppmerksom på feilaktige konklusjoner]. Scientists ideally operate as if their hypotheses and conclusions about human behavior might be in error. Social scientists look for biases and pitfalls in the processes used to support and validate hypotheses. Scientists are aware of the literature on such biases and submit their conclusions to the scrutiny of other scientists, who attempt to find biases that were overlooked.

Studier om menneskers atferd, gjort av vanlige folk, foregår derimot på en litt annen måte (sst. s. 16):

The casual observer or ordinary knower often gathers evidence in support of hypotheses without being aware of or worried about the biases inherent in the process. [...] Likewise, casual observers certainly strive to be as accurate as possible in reaching their conclusions. The difference is this: The scientist systematically studies how to avoid biases in examining hypotheses.

Vi ser altså at forskere og vanlige folk har ulik tilnærming til hvordan hypotesene blir gjort gjenstand for testing. Forskning stiller strenge krav til systematisk testing og oppdagelse av mulige feil ved en hypotese.

Optimisme versus pessimisme

Denne oppgaven skal ikke ta stilling til eller begi seg ut på å vurdere, om en folkelig forklaring og forståelse av optimisme og pessimisme er unyansert eller unøyaktig. Det kan imidlertid nevnes at det i psykologisk forskning på optimisme og pessimisme, er mindre vanlig å

tenke seg at man er enten ren optimist eller ren pessimist: "People actually range from the very optimistic to the very pessimistic, with most falling somewhere in the middle" (Carver & Scheier 2002b, s. 232). Eller som Peterson mfl. (1995, s. 10) sier:

However, people do not exist in two distinct clumps [optimistisk eller pessimistisk]. By the way we measure them, most people are in the middle, neither optimistic nor pessimistic. It is only those at the extremes who can be accurately described as optimists or pessimists. We urge a cautious use of the terms optimistic and pessimistic, as adjectives to describe explanatory style, not as labels for a personality typology (Peterson, 1991).

I de to siste sitatene kan vi organisere både optimisme og pessimisme ved hjelp av tre ulike nivåer: Mye, gjennomsnittlig og lite optimisme og lite, gjennomsnittlig og mye pessimisme. Dimensjonen optimisme-pessimisme befinner seg altså på et kontinuum med ytterpunktene *mye optimisme* og *mye pessimisme*. Lite optimisme kan for den sakens skyld betegnes som pessimisme, mens lite pessimisme kan betegnes som optimisme. Dette blir logisk dersom vi antar at optimisme og pessimisme utgjør motstykker (er bipolar) til hverandre.

Eksempelvis kan det vises til samme inndelingen på tre nivåer av betegnelsen *trivsel*: Mye trivsel, gjennomsnittlig trivsel og lite trivsel. Lite trivsel er det samme som mistrivsel, dårlig trivsel eller mangel på trivsel. Trivsel har forbindelse med optimisme med begges tilknytning til god livskvalitet eller generell velvære. Positiv trivsel eller mye trivsel kan man si tilsvarer en positiv forventning til det vi skal engasjere oss i, mens en negativ forventning til det vi skal engasjere oss i tilsvarer mistrivsel. På samme måte kan mye optimisme relateres til en positiv forventning til det vi skal engasjere oss i, mens lite optimisme (eller pessimisme) kan relateres til en negativ forventning til det vi skal engasjere oss i.

Det å være pessimistisk på enkelte områder behøver ikke bety at man er pessimist generelt sett, men at man like gjerne kan være optimist dersom det viser seg at man forholder seg optimistisk til de store linjer (det mest essensielle) i livet. Likeledes kan en være optimistisk på et eller flere områder, men likevel være pessimist generelt sett. De fleste av oss er optimistisk på visse områder i livet og mer pessimistisk på andre områder (Conner mfl. 2011, s. 193).

Jeg ble en gang kjent med en mann som hadde vært kaptein i mange år på en båt, men som ikke kunne svømme. Som båtfører er det derfor nærliggende å tro at han var optimistisk og full av tiltro til seg selv, mens han tilsvarende manglet tiltro og var pessimistisk med hensyn

til sin egen svømmeevne. Denne pessimismen kan betegnes som en fobi på lik linje med høyde- eller hundefobi. Slike fobier behøver ikke være så dominerende at de blir generelle trekk hos personer.

Vektstanga med optimistisk og pessimistisk på hver sin side tenkes derfor å variere mellom disse to i ens opplevelse av livet. Folk som vanligvis er optimistisk (gjennomsnittlig) på ulike områder i livet kjennetegnes ved generell optimisme, mens de som vanligvis er pessimistisk (gjennomsnittlig) på ulike områder i livet kjennetegnes ved generell pessimisme. De fleste mennesker befinner seg et eller annet sted innenfor gjennomsnittlig optimistisk (generelt optimistisk), mens de færreste er generelt pessimistisk.

Det finnes nyere forskning (f.eks. Carver & Scheier 2003; Norem & Chang 2002) som indikerer at optimisme og pessimisme ikke er motpoler til hverandre (Baumgardner & Crothers 2010). Denne typen forskning mener det er riktigere å tenke på optimisme og pessimisme som to uavhengige begreper, ikke som bipolare begreper. Dette følger en tankegang om at det motsatte av optimisme ikke er pessimisme, men mangel på optimisme (sst.). Vice versa er det motsatte av pessimisme ikke optimisme, men fravær av pessimisme. Videre spekulering om optimisme og pessimisme er uavhengige begreper ligger utenfor formålet ved denne oppgaven. Det er tilstrekkelig å vite at det foregår en diskusjon blant noen forskere om hvordan optimisme og pessimisme bør defineres i forhold til hverandre.

Optimisme er en egenskap folk flest gjerne vil assosiere seg med. Optimisme er en verdifull ressurs å være i besittelse av, ikke bare for seg selv, men også for sine omgivelser. I det som følger vil spørsmålet om optimisme alltid er bra bli forsøkt besvart.

Er optimisme alltid bra?

I denne oppgaven vil det bli gitt mange indikasjoner på at optimistisk tenkning er en fordel. Studier som i mange fold demonstrerer nyttheten av optimisme og positiv tenkning lyver heller ikke: Forskningsfunn viser at optimister blant annet er mindre nødlidende når ting er vanskelig, at de har en mestringssevne som gir bedre utfall for seg selv og at de er mer proaktiv i sin respons på motgang (Scheier mfl. 2002). Noen ganger er marginene mellom optimister og pessimister veldig små – andre ganger har optimister og pessimister tilnærmet like forutsetninger.

Det finnes imidlertid studier som viser en annen side ved optimisme: Flere studier (se f.eks. Schwarzer 1994; Tennen & Affleck 1987) har sett på situasjoner der for mye optimisme kan være skadelig (Scheier mfl. 2002). For mye optimisme kan gjøre at folk ignorerer trusler helt til det er for sent, eller at folk overvurderer sin mulighet til å håndtere en vanskelig situasjon (sst.). Seligman (1990) foreslår at man ikke bør ha et optimistisk syn på tilværelsen i situasjoner der det koster for mye å mislykkes (Pretzer & Walsh 2002). Freeman og DeWolf (1992) hevder på lignende vis at et altfor optimistisk syn blant annet kan (1) bidra til dårlige avgjørelser, (2) føre til at man unngår å påta seg ansvar for egne handlinger og (3) gjøre at man holder fast ved en feiltilpasset fremgangsmåte (Pretzer & Walsh 2002).

Goodman mfl. (1995) undersøkte i hvilken grad jenter i ungdomsalderen, som ble vurdert til risikozonen for å bli HIV smittet, søkte informasjon om HIV testing samt gikk med på å la seg teste (Scheier mfl. 2002). Optimistiske jenter i undersøkelsen var faktisk dårligere til å oppsøke nødvendig informasjon om HIV testing (sst.). Optimistisk tenkning skjønner man altså kan skape en urealistisk oppfatning av en situasjon man står overfor – og gi forskjellig utslag i atferden. Når optimistiske forventninger fjerner seg for langt unna virkeligheten, kan de gjøre mer skade enn nytte (Baumgardner & Crothers 2010).

Formålet med denne oppgaven er imidlertid å undersøke kjennetegn ved optimistisk tenkning, der optimistisk tenkning blir anerkjent som en stor og viktig ressurs for mennesker. Med dette vil nå teorien om disposisjonell optimisme bli omtalt.

Opprinnelse og innhold til disposisjonell optimisme

Begrepet optimisme har sannsynligvis nyanser ved seg og tolkningsalternativer som gjør at begrepet får høyst individuelle betydninger for ulike folk. I det som etter hvert følger i del 1, vil oppmerksomhet i tur og orden bli viet hver av de to teoriene om optimisme. Omtale av hver teori vil kreve ganske stor plass. Nå først vil søkelyset rettes mot disposisjonell optimisme, deretter mot optimistisk forklarende stil.

Hva angår disposisjonell optimisme så er mye blitt skrevet om akkurat denne innfallsvinkelen til optimisme. Disposisjonell optimisme er en global forventning om at mer gode ting enn dårlige ting vil hende i fremtiden (Carr 2004, s. 82). Scheier og Carver (1985) definerer dis-

posisjonell optimisme som generaliserte positive forventninger om utfall eller resultat. Scheier og Carver (1992) ser på optimisme og pessimisme som brede, generaliserte versjoner av tillit (confidence) og tvil (doubt), der tillit og tvil viser til spesifikke kontekster, mens optimisme og pessimisme angår selve livet (Carver mfl. 2010). Tillit er positive forventninger, mens tvil er negative forventninger. Måten å forklare optimisme på ovenfor plasserer optimisme og pessimisme som et stabilt trekk ved et individ (Scheier & Carver 1985, s. 220):

Moreover, causal observation suggests that these individual differences are relatively stable across time and context. Optimists often appear to be optimistic “in general,” in that their positive expectations are not limited to a particular behavioral domain or class of settings. In the same fashion, pessimistic persons often give the appearance of being universally glum.

Individuelle trekk holder seg altså relativt stabile over tid og i ulike situasjoner. Disposisjonell pessimisme vil si generelle negative forventninger om utfall eller resultat. Disposisjonell viser til generelle trekk som individet rår over eller disponerer. Disposisjonell betyr således en typisk tenkemåte eller en typisk væremåte hos individet. Videre kan *disposisjonell* relateres til ord som vanligvis, dominerende eller mest fremtredende. Litt senere vil det å se på personlige egenskaper som personlighetstrekk bli diskutert nærmere.

For å finne opprinnelsen til begrepet disposisjonell optimisme hos Scheier og Carver (1985), må man helt tilbake til deres bruk av atferdsrettet selvregulering (behavioral self-regulation) (se Carver & Scheier 1981; 1998). Selvregulering kan eksempelvis være kontroll av kroppstemperatur, blodtrykk og blodets kjemi, selv om disse automatfunksjoner ligger utenfor deres egentlige interessefelt om selvregulering. Med atferdsrettet selvregulering legger Carver og Scheier fokuset på atferd på personlig og sosialt plan. Det medfører atferd relatert til helse, organisering, det kliniske og rådgivning (Carver & Scheier 1998, s. 1). Carver og Scheier (sst. s. 2) sier at menneskers atferd:

[...] is a continual process of moving toward, and away from, various kinds of mental goal representations, and that this movement occurs by a process of feedback control. This view treats behavior as the consequence of an internal guidance system inherent in the way living beings are organized. The guidance system regulates a quality of experience that's important to it.

Man kan si at teorien om selvregulering (Carver & Scheier 1981; 1998) imøtekommer optimismebegrepet (Scheier & Carver 1985) på den måten at det foreligger en *forventning*

med hensyn til oppnåelse av mål: ”[...] that expectations of successful outcomes cause people to renew their efforts to attain set goals, if and when disruption of goal-directed activities occurs” (Scheier mfl. 1986, s. 1257). Nevnte selvregulering og optimismebegrep er to ulike sider av samme begrepsapparat og teoretisering. Alt henger sammen med hverandre for å forstå Carver og Scheiers selvreguleringsteori (Carver & Scheier 1981) og Scheier og Carvers (1985) optimismebegrep. *Motivasjon* spiller en sentral rolle i deres selvreguleringsteori. Det er derfor nødvendig å se nærmere på hva motivasjon innebærer.

Motivasjon

Woolfolk (2004, s. 274) sier at motivasjon er: ”[...] *en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd*”. Vi kan ha god motivasjon – være motivert – eller vi kan ha dårlig motivasjon – være umotivert (eller mindre motivert). Vi kan si at motivasjon påvirker i hvilken retning og med hvilken intensitet vår atferd beveger seg henimot et mål (Haugen 2006b, s. 254). Formålet med organisert atferd er tanken på oppfyllelsen av et mål (Carver & Scheier 2002a, s. 32). Innsatsen vi legger i en måloppnåelse beror på minst tre faktorer (Haugen 2006b, s. 254):

1. ”[...] *styrken* på det motivet som iverksetter tanken på målet, og de aktiviteter som er rettet mot å nå målet”.
2. ”[...] i hvilken grad vi *forventer* å lykkes”.
3. ”[...] at *verdien* av å nå et mål eller klare en oppgave kan være viktig i seg selv [...]”.

Med dette er vi inne på *forventning x verdi*-teorier i psykologi (Woolfolk 2004, s. 280), heretter omtalt som forventningsverdi teori eller forventningsverdi modell om motivasjon. Carver og Scheiers teori om selvregulering (se f.eks. Carver & Scheier 1998) og Banduras teori om mestringsforventning (Bandura 1986; 1997) befinner seg blant annet innenfor denne tradisjonen (les expectancy-value models of motivation). Jeg vil komme tilbake til Carver og Scheiers versjon litt senere.

En klassisk inndeling av motivasjon er indre (intrinsic) og ytre (extrinsic) motivasjon. Med indre motivasjon (Haugen 2006b, s. 269) menes:

[...] *den positive tilstanden som oppstår i en person når vedkommende hengir seg til en bestemt aktivitet eller virksomhet nærmest uavhengig av ytre belønning eller anerkjennelse.* Overført til skole og studier innebærer dette at elever eller studenter som er indre motiverte, opplever glede og tilfredshet i kraft av å jobbe med de ulike akademiske temaer, nærmest uavhengig av hva denne aktiviteten måtte føre til av ytre belønninger.

Interessen for å holde på med visse aktiviteter gjør altså at dette er selvmotiverende, mens ytre motivasjon (sst. s. 269) kjennetegnes av et ønske om:

[...] å nå et mål for å få tilgang på de goder som måloppnåelse genererer – det være seg penger, privilegier, anerkjennelse eller lignende – eller for å unngå straff. Dette innebærer at en elev eller en student som for eksempel arbeider hardt – hovedsakelig for å oppnå gode karakterer, gjerne kombinert med ønsket om å bli beundret av venner og foresatte – er ytre motivert. Ytre motiverte elever eller studenter blir vanligvis omtalt som personer som formulerer eller er tiltrukket av ego-orienterte mål eller prestasjonsorienterte mål.

Ytre motivasjon har derfor et aspekt av ønske om belønning ved seg, mens indre motivasjon altså ikke kjennetegnes av det. Carver og Scheier sier at det foreligger en motivasjon i individets atferd når individet prøver å nå sine mål (Scheier & Carver 2002a, s. 32).

Vi kan sammenfatte indre og ytre motivasjon som styrt ut ifra henholdsvis *oppgaveorienterte eller mestringsorienterte mål* og *ego-orienterte eller prestasjonsorienterte mål*. Overført til elever og studenter skapes indre motivasjon ved at deres interesse mest mulig fanges opp samt at deres økende kompetanse oppleves som noe eget hos dem (Woolfolk 2004, s. 276). Den pedagogiske dimensjonen elever og studenter vanligvis står overfor i det virkelige liv tenkes å bli styrt av både indre og ytre motivasjon. Ut ifra det som er gitt ovenfor (indre/ytre motivasjon) kan elever, studenter og voksne som er mestringsorienterte sies å tilsvare det optimistiske, mens de som er prestasjonsorienterte kan sies å tilsvare det pessimistiske.

Haugen (2006b, s. 270) viser først til forskning av Deci (1971) og Ryan og Deci (2000) der deres forskning konkluderer med at ytre belønning er unødvendig for motivasjon, og nedbrytende på indre motivasjon. Deretter viser Haugen til forskning av Eisenberger mfl. (1999a; 1999b) og Cameron mfl. (2005) der konklusjonen er at belønning styrker den indre motivasjonen (sst. s. 271-272). Altså to motstridende forskningsresultater med hensyn til om beløn-

ning styrker eller svekker indre motivasjon. Hvorfor kan denne ulikheten i konklusjon stamme fra?

Førstnevnte forskningsfunn fant at belønning knyttet til prestasjoner bremset eller stanset opplevelsen av *selvbestemmelse* eller autonomi, og derfor hindret indre motivasjon (sst. s. 271), mens sistnevnte forskningsfunn fant at belønning "[...] knyttet til prestasjoner øker følelsen av selvbestemmelse og inngir ikke noen følelse av ytre kontroll knyttet til prestasjonen" (sst. s. 271-272). Ulikhetene i forskningsfunn tilskrives bruken av belønning og hvorvidt forskningsoppgavene greide å fange forsøkspersonenes interesse.

For å skape litt bedre forståelse av dynamikken som er til stede i bruken av begrepet motivasjon i oppgaven vil jeg si litt om mestringsmotivasjon. Det som her blir nevnt samsvarer med tidligere nevnte forventningsverdi teori om motivasjon. Det er mer snakk om å se på bestanddeler ved motivasjon, nærmere bestemt mestringsmotivet eller fravær av mestringsmotivet (dvs. mestringsangstmotivet). Mestringsmotiv ("motive to seek success"; M_s) og mestringsangstmotiv ("motive to avoid failure"; M_f) kan man si impliserer en positiv forventning om å lykkes (M_s) og en negativ forventning om å mislykkes (M_f) (sst. s. 264-268). Selv om eksempler fra Haugen (sst.) tar utgangspunkt i elever gjelder mestringsmotiv og mestringsangstmotiv både for elever og voksne. Hva vil så mestringsmotiv og mestringsangstmotiv si?

Barnet etablerer mestringsmotiv dersom det er på høyde med kravene/standardene som foreldrene setter for barnet mens sosialisering pågår (sst. s. 264). Mestringsangstmotiv etablerer seg vanligvis dersom foreldre legger lista/kravene for høyt i forhold til barnets nivå (sst. s. 264). Barn, ungdom eller voksne som har et sterkt mestringsmotiv betegnes som mestringsdominerte ($M_s > M_f$), mens de som domineres av motivet for å mislykkes ($M_f > M_s$) betegnes som nederlagsdominerte (sst. s. 264).

Mestringsdominert (M_s) versus nederlagsdominert (M_f) lar oss dra assosiasjoner til optimistisk versus pessimistisk tenkning. Dersom man tenker at forventningen om og mislykkes er sterk hos et individ, samt at individet kjennetegnes av å være nederlagsdominert, skal det lite fantasi til for å forestille seg at veien til depresjon eller negativ affekt kan fremstå som kort.

Anført av Atkinson (1964; 1966) ble mestringsmotivasjon organisert inn i et matematisk oppsett med tre faktorer (Haugen 2006b, s. 265) for mestringsmotivet (M_s) og tre faktorer for mestringsangstmotivet (M_f):

- **M_s**: mestringsmotivet
- **P_s**: ”forventningen om å lykkes i en bestemt situasjon”
- **I_s**: Insentivverdien av å lykkes i en bestemt situasjon

Tendensen til å søke suksess (**T_s**) gir derfor formelen: $T_s = M_s \times P_s \times I_s$ der maksimumskåre, gitt poengskala fra 1 til 10 for mestringsmotivet (**M_s**) ved (**T_s**), gir $T_s = 10 \times .50 \times .50 = 2.50$

Tilsvarende oppsett for mestringsangstmotivet (**M_f**) blir (sst. s. 266):

- **M_f**: mestringsangstmotivet
- **P_f**: *forventning om å mislykkes i en bestemt situasjon*
- **I_f**: Insentivverdien av å mislykkes i en bestemt situasjon

Tendensen til å unngå nederlag (**T_f**) gir derfor formelen: $T_f = M_f \times P_f \times I_f$ (f.eks. $T_f = 5 \times .50 \times .50 = -1.25$)

Ut ifra opplysningene ovenfor kan det nevnes at de som skårer høyt har en generell forventning om å lykkes (**T_s** = positiv motivasjon), mens de som skårer lavt har en generell forventning om å mislykkes (**T_f** = negativ motivasjon). **T_s** (tendensen til å søke suksess) relateres til tilnæringsmotivasjonen, mens **T_f** (tendensen til å unngå nederlag) relateres til unngåelsesmotivasjonen. **T_s** versus **T_f** danner skillet mellom det som på engelsk kalles *approach and avoidance*. I avslutningen om mestringsmotivasjon påpeker Haugen (2006b, s. 268) at individets egen oppfatning av *forventningen om å lykkes i en bestemt situasjon* (**P_s** ovenfor) eller *forventning om å mislykkes i en bestemt situasjon* (**P_f** ovenfor) beror på individets tidligere erfaringer med samme type situasjoner.

Selvregulering

Carver (2004, s. 13) sier at selvregulering betyr ulike ting for ulike folk og spesifiserer nærmere sin forståelse på denne måten:

When using it, I intend to convey the sense that the processes [selvreguleringsprosessene] are purposive [formålsrettet], that self-corrective adjust-

ments are taking place as needed to stay on track for whatever purpose is being served, and that the corrective adjustments originate within the person. These points converge [møtes] in the view that behavior is a continual process of moving toward (and sometimes away from) goal representations, and that this movement embodies characteristics of feedback control.

Blant stikkordene Carver bruker for å karakterisere selvreguleringsprosessen er altså at den er formålsrettet og selvkorrigerende. Individets atferd fungerer som medium i selvreguleringsprosessen der individet beveger seg mot eller bort fra et mål. Denne bevegelsen eller atferden hos individet kan gjerne være en indre/mental bearbeidelse eller vurdering av et mål først. Det er altså ikke nødvendigvis eller i første omgang snakk om fysisk tilkjennegitt atferd, men etter hvert vil også ytre atferd bli involvert i henhold til hva som foregår i selvreguleringsprosessen. Det beror altså helt og holdent på omstendigheten rundt et mål osv.

Carver og Scheiers selvreguleringsteori (f.eks. Carver & Scheier 1998) er influert av kybernetisk teori (Wiener 1948), utledet fra kybernetikk: "[...] vitenskapen om fysiske og biologiske systemer (f.eks. maskiner, mennesket) med indre reguleringsmekanismer (f.eks. temperaturregulering)" (Fremmedord blå ordbok 2000). Wiener (1948) definerer kybernetikk (i Carver & Scheier 1998) som vitenskapen om kommunikasjon og kontroll. Videre sier Carver og Scheier (1998, s. 10) at kybernetikk er:

[...] one of several terms intertwined with one another – terms such as *control processes*, *feedback processes*, and *servomechanisms* (or *servos*). These terms have varying origins, they're used preferentially by different people in different lines of work, and they differ in shades of meaning. For our purpose, though, they refer to roughly the same things. Cybernetics is the science of feedback processes; feedback processes involve the control or regulation of certain values within a system (see also Ashby, 1961; Clark, 1996).

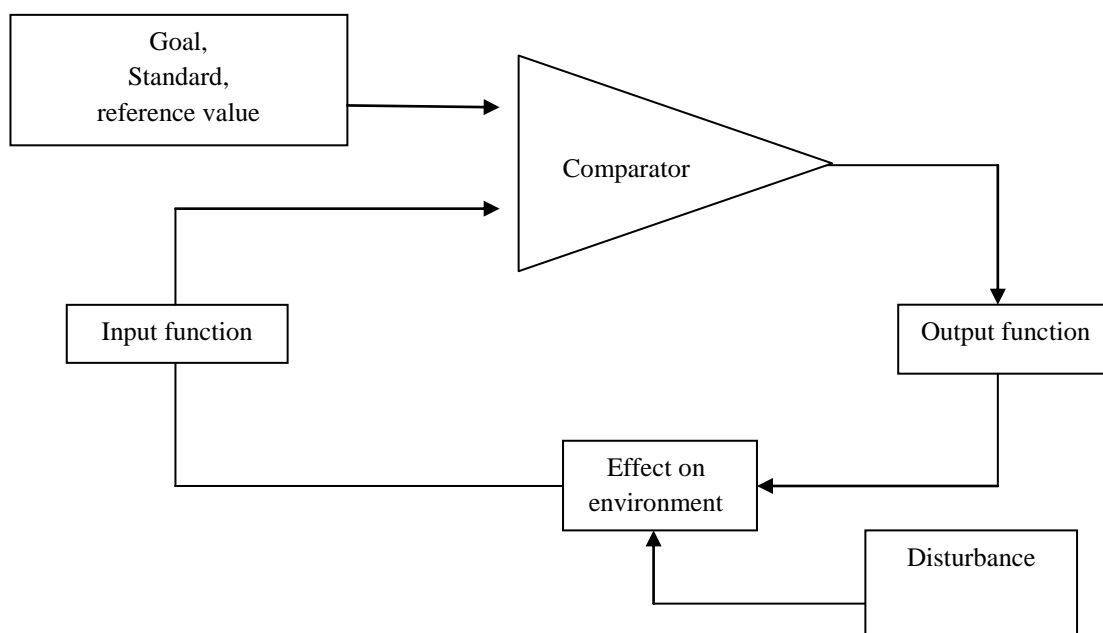
I en forståelse av selvregulering er homøostase grunnleggende for en oppfattelse av hvordan ulike prosesser med betydning for atferden virker hos et menneske (Carver & Scheier 1981). Homøostase er en: "[...] likevektstilstand i organismen hos dyr og mennesker, opprettholdt ved en rekke forskj. prosesser (f.eks. regulering av kroppsvarmen)" (Fremmedord blå ordbok 2000). Carver og Scheier (1981, s. 27), sier det slik:

Homeostasis is the process by which living organisms regulate their internal environments. It is a process that goes on constantly. Homeostatic mechanisms regulate the levels of oxygen and carbon dioxide in our blood, as well as sugar and other nutrients,

and lactic acid and other wastes [avfall]. Homeostatic mechanisms keep us from drying out or becoming waterlogged. They keep us from being too cool or being too hot. In short, homeostatic mechanisms function to maintain stability in the face of continually changing external conditions.

Carver og Scheier ser altså på atferd som en selvreguleringsprosess der balanse eller en likevektstilstand blir forsøkt opprettholdt. Det er som nevnt en motivasjon (en indre tilstand med betydning for atferden) i individet som avgjør innsatsen. Er troen på en måloppnåelse sterk og av stor verdi for et individ (desirable=ønskelig) vil individet anstrenge seg for å nå målet selv om det skulle møte på stor motgang. Har oppnåelse av et mål liten eller ingen verdi (undesirable=ikke-ønskelig) svekkes eller uteblir innsatsen for oppnåelse av et mål (Carver & Scheier 2002a, s. 32).

Carver og Scheier bruker feedback løkke-modeller for å beskrive selvreguleringsprosessen (sst. s. 33). Utgangspunkt i en feedbackprosess er en diskrepansreducerende feedback løkke (discrepancy-reducing feedback loop) der atferd som alltid dreier seg om å nå et mål. Den andre feedbackprosessen er en diskrepansforstørrende feedback løkke (discrepancy-enlarging feedback loop) der atferd dreier seg om å unngå et mål. Diskrepans vil si uoverensstemmelse, misforhold eller ubalanse. Altså er det tale om en feedback løkke som reduserer et registrert misforhold (diskrepansreducerende feedback løkke). Figur 1 (sst. s. 33) viser en feedback løkke:



Figur 1. Skjematisk skildring av en feedback løkke. Tilpasset fra Carver og Scheier (2002a).

Først vil jeg si litt om hvordan de ulike faktorene i figuren skal forstås ved en diskrepansreducerende feedback løkke (sst. s. 33): Vi mottar informasjon fra våre omgivelser via inputfunksjonen (input function). Denne funksjonen tilsvarer derfor vår sanseoppfatning (eller sanseverdi). Videre sammenligner vi informasjonen fra omgivelsene med en referanseverdi (reference value). Referanseverdi tilsvarer de mål (goal) vi har. Komparator (comparator) er en innretning som sammenligner inputfunksjon (les sanseverdi) med referanseverdi, eller som sammenligner informasjon fra omgivelsene (input) med de mål (referanseverdi) vi har. Komparator sjekker om det finnes et misforhold (diskrepans) som skal reduseres (fjernes). Dersom våre mål (referanseverdi) er ulik informasjon fra våre omgivelser (inputfunksjon) følger en utputfunksjon (output function). Utputfunksjon tilsvarer atferd som skal gjøre inputfunksjon (sanseverdi) lik referanseverdi. Atferd kan godt være en indre mental foreteelse. Dersom komparator finner at inputfunksjon og referanseverdi er lik vil atferd (utputfunksjonen) forbli slik den har vært før en sammenligning (komparator) fant sted.

Mens referanseverdi viser til mål vi vil oppnå i en diskrepansreducerende løkke, er referanseverdi mål vi vil unngå (anti-goals) i en diskrepansforstørrende løkke (discrepancy-enlarging loop) (sst. s. 34). På samme sidetall viser Carver og Scheier til et eksempel med en opprørsk ungdom som ønsker å være ulik sine foreldre (diskrepansforstørrende løkke): Foreldrenes verdier blir behandlet som et anti-mål av denne ungdommen. Videre sanser ungdommen sin egen atferd, sammenligner den med sine foreldres atferd, for til slutt å streve etter å ha så ulik atferd som sine foreldre som mulig. Avslutningsvis i forhold til dette, påpeker Carver og Scheier, vil opprørsk ungdom som anstrenger seg for å være ulik sine foreldre (avoidance behaviors) snart finne en gruppe med andre ungdom å identifisere seg med (approach behaviors), som alle fremstår ulik deres foreldre (sst. s. 34). Hva som skjer i en feedback løkke kommer altså helt an på hvordan vi forholder oss til mål? Nok en gang beror hele prosessen på om vi ønsker å nå et mål eller ikke?

Det har blitt klart for oss at referanseverdien i en feedback-modell fungerer tilsvarende som et mål eller anti-mål i diskrepansreducerende- og diskrepansforstørrende feedback løkker. Forskere opptatt av mål mener at man må forstå en persons mål for å forstå en person (sst. s. 35). Mål kan vise seg på ulike nivåer: Carver og Scheier (sst. s. 35) nevner mål med høyt abstraksjonsnivå (være en selvforsynt person), mål med lavere abstraksjonsnivå (lage middag til seg selv) og helt konkrete mål (kutte grønnsaker og ha det i kasserollen). Ulike mål er også ulike med hensyn til hvor viktig de er for oss.

Oppsummering

Dersom individets tankegang i møte med små og store ting kjennetegnes av optimisme, sier man at dette er et typisk trekk ved individets tankegang. I denne oppgaven blir benevnelsen *disposisjonell optimisme* brukt om en slik typisk og generell optimisme: Dette tilsvarer en positiv tendens til å forvente seg flere gode enn dårlige resultater i livet. Våre forventninger og hvordan vi forholder oss til ulike små eller store mål, vi har, beror til enhver tid på vår motivasjon. Dersom et mål har stor betydning for oss kan vi mobilisere tilnærmet grenseløst med motivasjon og utholdenhet for å nå dette målet.

Vår atferd eller handlinger antas å operere som et uhyre komplisert selvregulerende system. I denne selvreguleringsprosessen gjøres sammenligninger på mange ulike nivåer hos individet. Sammenligningene skal enten redusere eller øke en registrert uoverensstemmelse (diskrepans), alt ettersom et mål er noe vi ønsker å oppnå eller noe vi ønsker å unngå.

For å få en enda bredere forståelse av hva optimismebegrepet innebærer er det hensiktsmessig å se nærmere på måleinstrumenter utviklet nær sagt for å isolere optimisme fra andre begreper som har visse fellestrekk med optimisme. I og med introduksjonen av sitt nye optimismebegrep i 1985 presenterte Scheier og Carver (1985) samtidig også et nytt måleinstrument (the Life Orientation Test) som de mente var optimalt for målingen av nevnte begrep.

Life Orientation Test (LOT)

Life Orientation Test forkortes til LOT, mens LOT-R (Scheier mfl. 1994) vil si *Life Orientation Test-Revised*. Revised betyr revidert. Selv om det langt på vei er enighet om utgangspunktet for å definere optimisme i psykologi drar operasjonaliseringene av optimisme, hvordan optimisme best kan måles, i ulike retninger. LOT og LOT-R er allerede nevnt. Peterson mfl. (1982) bruker *Attributional Style Questionnaire (ASQ)*, og Peterson og Villanova (1988) utviklet en utvidet ASQ (*Expanded ASQ*). Dember mfl. (1989) bruker *the Optimism-Pessimism Instrument* (18 optimistiske testledd og 18 pessimistiske testledd pluss 20 utfyllingspunkter). Til slutt bruker Snyder mfl. (1991b) en håpskala (4-leddet undergruppe med betegnelsen *agency* og 4-leddet undergruppe med betegnelsen *pathways* pluss 4 utfyllingspunkter). I oppgaven vil LOT, LOT-R, ASQ, CASQ og CAVE bli omtalt.

LOT, LOT-R og andre målemetoder kan skiftevis bli omtalt som *måleskala*, *skala* eller *måleinstrument*. I det som følger skal måleskalaene LOT (Scheier & Carver 1985) og LOT-R (Scheier mfl. 1994) kommenteres med relevans til problemstillingen i oppgaven. Scheier og Carver (1985, s. 223) opplevde eksisterende målemetoder relatert til optimisme som forvirrende med hensyn til forventninger om utfall: "[...] with a host of related variables such as morale, meaningfulness, well-being, and most notably, attributions of causes for the expectancies". Derfor ønsket de med utgangspunkt i individets atferd og handlinger å lage sitt eget måleinstrument (LOT) som nettopp skulle fange opp generelle forventninger om positivt eller negativt utfall. Synonymt med utfall kan brukes *resultat*. Deres måleskala består altså av to faktorer; en positiv og en negativ. LOT har 8 *hovedpunkter* (les testledd) pluss 4 utfyllingspunkter som ikke har annet formål enn å skjule testens hovedformål best mulig (Scheier & Carver 1985).

Ved å be folk indikere i hvilken grad de tror at deres fremtidige resultater vil bli bra eller dårlig, ønsket Carver og Scheier ved hjelp av sitt måleinstrument å måle forventninger direkte (Carver & Scheier 2002b). Den andre teoriens måte å vurdere optimisme på, ved hjelp av spørreskjemaet *Attributional Style Questionnaire* (ASQ) (Peterson mfl. 1982), skjer mer indirekte (Scheier mfl. 2002). Forventninger undersøkes der ved hjelp av attribusjonsstil (attributional style) eller forklarende stil (explanatory style). Jeg vil komme tilbake til ASQ senere i oppgaven. LOT (måleinstrument 1) fremstår slik (min oversettelse) hos Scheier og Carver (1985, s. 225):

1. I usikre tider forventer jeg vanligvis det beste [**positivt**]
2. Det er enkelt for meg å slappe av (Utfyllingspunkt)
3. Dersom noe kan gå galt for meg så gjør det det [negativt]
4. Jeg ser alltid på de positive sidene ved ting [**positivt**]
5. Jeg ser alltid optimistisk på fremtiden [**positivt**]
6. Jeg liker vennene mine godt (Utfyllingspunkt)
7. Det er viktig for meg å ha noe å gjøre (Utfyllingspunkt)
8. Jeg forventer nesten aldri at ting skal gå slik jeg ønsker det [negativt]
9. Ting blir aldri slik jeg ønsker det [negativt]
10. Jeg blir ikke lei meg så lett (Utfyllingspunkt)
11. Jeg tror på idèen om at hver mørk sky har et lyspunkt [**positivt**]
12. Jeg regner sjeldent med at gode ting vil skje med meg [negativt]

Formålet med LOT var fra starten av å lage en samling av testledd for å måle generaliserte resultatforventninger (generalized outcome expectancies) (Scheier & Carver 1985). Innholdet i de ulike testleddene i LOT ble formulert slik at testleddene ikke tydeliggjorde hvor forventningen stammet fra, dvs. om årsaken til en forventning oppsto i personen, i omgivelsene, eller på grunn av flaks eller tilfeldigheter (sst. s. 224).

Av 8 hovedpunkter i måleskalaen LOT er 4 utsagn positive og 4 negative. Respondenter (deltagere) blir bedt om å indikere i hvilken grad de er enige med hvert av punktene i skalaen. Dette angis ved hjelp av styrkegrad fra 0 (i sterk grad uenig) til 4 (i sterk grad enig). 1 betyr uenig, 2 betyr nøytral og 3 betyr enig (Scheier & Carver 1985, s. 225). Denne typen gradering inn i hvor stor grad respondenten er enig kalles en Likert skala (Likert 1932). Likert-skala bli foretrukket som skala for å måle komplekse sosiale holdninger (Judd mfl. 1991, s. 163). I stedet for ja eller nei svar, eller enten enig eller uenig, ser vi at LOT (måleinstrument 1) får 5 svaralternativer (0, 1, 2, 3 og 4) for hvert utsagn. Dette gir altså 20 svaralternativer for positive utsagn og 20 svaralternativer for negative utsagn. Respondenter i undersøkelsen med LOT anmodes om å være ærlig og akkurat i sine svar.

Den endelige versjonen av LOT ble prøvd ut på flere uavhengige utvalg av mannlige og kvinnelige laveregrads studenter, på Carnegie-Mellon Universitetet og Universitetet i Miami, for å finne ut av de psykometriske egenskapene ved LOT. Psykometri vil si bruk av statistiske metoder for å undersøke ulike relevante psykologiske saksforhold (Raaheim & Raaheim 1993).

Scheier og Carver (1985) kom fram til at intern konsistens (indre sammenheng) og test-retest reliabilitet for LOT var på henholdsvis .76 (Cronbach's alpha for hele 8 punkts skalaen) og .79 (142 personer fullførte skalaen to ganger) – noe som for begge var gode og akseptable korrelasjons-nivåer (jf. Cronbach 1951). Verdien 0 i Cronbach's alpha betyr at noe er fullstendig upålitelig, at intern konsistens mellom testleddene mangler, mens verdien 1 betyr at påliteligheten er perfekt (Judd mfl. 1991). Reliabilitet betyr: "[...] pålitelighet; i statistisk sammenheng om en tests evne til å gi stabile resultater som ikke varierer tilfeldig ved gjentatte målinger" (Raaheim & Raaheim 1993). Korrelasjon vil si: "[...] grad av samvariasjon mellom to datasett" (sst.) (jf. *item*: "ledd, i en rekkefølge, f.eks. testledd (som svarer til de enkelte spørsmål på en prøve)" (sst.).

Scheier og Carver ønsket å fastslå konvergent og diskriminant validitet ved LOT. For å kunne gjøre det gav de LOT til flere ulike grupper studenter, sammen med andre måleskalaer som de ønsket å sammenligne opp mot LOT. Et annet ord for konvergent validitet kan være sammen-

løpende gyldighet. Konvergent validitet viser til der alternative målemetoder overlapper hverandre i målingen av samme begrep (Judd mfl. 1991, s.54). Konvergent validitet er viktig, men en måleskala må også ha tilstrekkelig god diskriminant validitet. Det vil si at man ikke ønsker (mye) korrelasjon mellom en målemetode og målemetoder som opprinnelig undersøker helt andre begreper (sst. s. 56). Eller som Scheier og Carver (1985, s. 229) sier: ”[...] although it is important for the LOT to correlate in the appropriate direction with conceptually related scales, it is equally important that the strength of these relationships not be too strong”. Scheier og Carver kom fram til at LOT hadde god konvergent og diskriminant validitet (se ”TABLE 4”, Scheier & Carver 1985, s. 230-231).

De andre skalaene som LOT ble evaluert opp mot var internal-external control (Rotter, 1966), self-esteem [selvaksept] (Rosenberg, 1965), hopelessness (Beck, Weissman, Lester, & Trexler, 1974), Beck’s Depression Inventory (BDI, Beck, 1967), perceived stress (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), social desirability [sosialt ønskelig] (Crowne & Marlowe, 1964), self-consciousness [selvbevissthet] (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975) og alienation [fremmedgjøring] (Maddi, Kobasa, & Hoover, 1979). Det viste seg at korrelasjon mellom LOT og visse andre skalaer var noe høyere for kvinner enn for menn. Dette kunne skyldes at kvinner som var med i studiet var mindre differensiert (mer like eller mer ensartet som gruppe) enn tilfellet var med menn som var med i studiet (sst. s. 229). Men noen endelig årsak til dette konkluderte ikke Scheier og Carver (1985) med.

Hovedhensikten med å lage LOT var å undersøke hvordan disposisjonell optimisme påvirket selvreguleringsprosessen ved atferd på ulike områder, deriblant helserelaterte (sst. s. 233). 141 studenter (79 menn og 62 kvinner) fullførte de samme måleinstrumentene på to forskjellige tidspunkter: 4 uker før semesterslutt og rett før eksamen begynte (Scheier & Carver 1985) – altså en 4 ukers intervall. Måleinstrumentene bestod av LOT, the private self-consciousness subscale of the Self-Consciousness Scale (Fenigstein mfl. 1975) og en 39-punkts sjekkliste for fysiske symptomer (Cohen & Hoberman 1983; Cohen mfl. 1983). Eksempler på fysiske symptomer var svimmelhet, tretthet og uklart syn.

Nevnte 4 ukers intervall ovenfor representerte en særlig stressende periode for studentene i undersøkelsen. Scheier og Carver (1985, s. 234) gjorde to forutsigelser før undersøkelsen startet:

- 1) de forventet at optimistiske personer ville mestre eventuelle vanskeligheter bedre enn mindre optimistiske personer, og derfor ville rapportere færre fysiske symptomer.

- 2) de forventet at ulikheten i rapportering av symptomer, på grunn av kronisk optimisme, ville være mest tydelig hos de som skåret høyt på disposisjonell privat selvbevissthet (dispositional private self-consciousness) [i motsetning til de som skåret lavt på disposisjonell privat selvbevissthet].

Helt i tråd med forutsigelse 1) rapporterte de som i utgangspunktet var veldig optimistisk at de etterpå var mindre plaget av fysiske stress-symptomer, sammenlignet med de som i utgangspunktet rapporterte å være mindre optimistisk (sst. s. 219). Med hensyn til forutsigelse 2) gav ikke korrelasjonen i undersøkelsen tilstrekkelig signifikans til å konkludere med at kronisk optimisme og høy-disposisjonell-privat-selvbevissthet hos en student var mest tydelig når symptomer ble rapportert (sst. s. 236).

Etter hvert lagde Scheier mfl. (1994) nevnte reviderte versjon av LOT, LOT-R, der antall testledd var redusert til 6. Det vil si 3 testledd med positivt utfall og 3 testledd med negativt utfall. De samme 4 utfyllingspunktene ble beholdt i LOT-R. Med LOT (Scheier & Carver 1985) var formålet først og fremst å finne en best mulig egnet målemetode for å måle optimisme. Etter hvert fant Scheier mfl. (1994) ut at testleddene: Jeg ser alltid på de positive sidene ved ting [**positivt**] og Jeg tror på idéen om at hver mørk sky har et lyspunkt [**positivt**] (jf. punkt 4 og 11 ovenfor) ikke helt tydelig kunne sies å vise til forventningen om positivt utfall. Disse to testleddene mente de var for lik testledd funnet hos andre måleskalaer.

Ved å utelate nevnte testledd, ville Scheier mfl. (1994) forsikre seg om at LOT i korrelasjon (samvariasjon) med andre skalaer som måler noe positivt ikke måler det samme. Konkret gjaldt dette positiv gjenfortolkning og positiv vekst (positive reinterpretation and growth) (sst. s. 1072). De ønsket altså en mest mulig rendyrket målemetode av optimisme (LOT-R). LOT-R utelukker også punkt 9 i LOT: Ting blir aldri slik jeg ønsker det [**negativt**]. Til slutt føyde de til et nytt positivt testledd (punkt 10). Korrelasjonen mellom LOT og LOT-R er så høy som .95 (sst. s. 1076). LOT-R (måleinstrument 2) framstår slik (min oversettelse) hos Scheier mfl. (1994, s. 1073):

1. I usikre tider forventer jeg vanligvis det beste [**positivt**]
2. Det er enkelt for meg å slappe av (Utfyllingspunkt)
3. Dersom noe kan gå galt for meg så gjør det det [negativt]
4. Jeg ser alltid optimistisk på fremtiden [**positivt**]
5. Jeg liker vennene mine godt (Utfyllingspunkt)
6. Det er viktig for meg å ha noe å gjøre (Utfyllingspunkt)

7. Jeg forventer nesten aldri at ting skal gå slik jeg ønsker det [negativt]
8. Jeg blir ikke lei meg så lett (Utfyllingspunkt)
9. Jeg regner sjeldent med at gode ting vil skje med meg [negativt]
10. Alt i alt, forventer jeg at mer gode enn dårlige ting vil skje med meg [**positivt**]

Det andre perspektivet, skapt av Martin Seligman sammen med ulike kollegaer, forklarer optimisme med fokus på hvilke årsaksforklaringer eller *attribusjoner* (jf. Weiner 1985; 1986) optimistiske personer bruker dersom de skulle bli utsatt for noe negativt (eller positivt). Jf. *causality*: ”*kausalitet*, årsaksbestemthet, årsakssammenheng” og *attribution*: ”[...] det å tillegge en person eller et fenomen noe nærmere angitt” (Raaheim & Raaheim 1993). Eller sagt på en annen måte: Optimistiske personer forklarer for seg selv episoder de utsettes for på en måte som ikke er selvdestruktiv eller negativt for selvtilliten. Optimistisk forklarende stil (optimistic explanatory style) vil jeg også etter hvert beskrive nærmere.

Oppsummering

Formålet med å lage LOT var å fange opp generelle forventninger om positivt eller negativt utfall/resultat. LOT består av 4 positive utsagn og 4 negative utsagn, med 5 svaralternativer gradert fra 0 til 4 ved hjelp av en Likert skala. LOT-R ble redusert til 3 positive utsagn og 3 negative utsagn.

For å sjekke holdbarhet, statistisk pålitelighet osv. ved LOT ble måleinstrumentet testet gjentatte ganger ved hjelp av flere uavhengige utvalg av mannlige og kvinnelige laveregradsstudenter. Testene av LOT indikerte god intern konsistens og god test-retest reliabilitet. Sammenlignet opp mot et utvalg av andre relevante målemetoder oppnådde LOT god konvergent og diskriminant validitet.

Hovedhensikten med å lage LOT var å finne ut hvordan disposisjonell optimisme påvirker selvreguleringsprosessen ved atferd, f.eks. i forhold til helse. Funn fra undersøkelsen med 141 studenter avslørte som forventet at optimistiske studenter rapporterte færre fysiskrelaterte stress-symptomer enn pessimistiske studenter, i møte med eventuelle vanskeligheter.

Korrelasjonen mellom LOT og LOT-R er .95 (Scheier mfl. 1994). Det indikerer veldig stor korrelasjon mellom LOT og LOT-R. Med LOT-R bestrebet forskerteamet seg (Scheier mfl. 1994) på å optimalisere målemetoden av optimisme. De valgte derfor å utelate utsagn fra LOT som ikke helt tydelig kunne sies å vise til forventningen om positivt utfall. Utsagnet ”Jeg ser alltid på de positive sidene ved ting” er et eksempel på utsagn som er ekskludert i måleinstrument 2 (LOT-R).

Da Scheier og Carver (1985) først konstruerte sin LOT måleskala prøvde de å tenke ut en skala der optimisme ble målt så nøyaktig som mulig (Scheier mfl. 1994, s. 1072). De var derfor ikke opptatt av å identifisere andre begreper som kunne lede med seg optimistiske virkninger (sst. s. 1072). Mestring (coping) har imidlertid stått fram som en viktig avleder av optimistiske virkninger. Allerede hos Scheier mfl. (1986) ønsket forskerne å finne ut om optimister og pessimister bruker ulike mestringsstrategier. Mestring er altså et sentralt begrep hos Scheier og Carver i deres bestrebelse på å utvide og stadfeste sin teori om disposisjonell optimisme. Det blir derfor naturlig nå først å se litt nærmere på begrepet mestring.

Om mestring

Lazarus og Folkman (1984, s. 141) definerer mestring som en konstant forandrende kognitiv og atferdsbestemmende innsats for å takle spesifikt eksterne og/eller interne krav som vurderes som utfordrende eller krevende for en person. Videre inndeler de igjen mestring tosidig som (1) en prosess som bærer forandring og som har egenskapen at den er spesifikk i seg, og (2) den skiller mestring på den ene siden og automatisert atferd der tilpasning finner sted på den andre siden.

Forskning viser at problemfokuset mestring er et viktig kjennetegn ved optimistisk tenkning. Problemfokuset mestring tar mål av seg å fjerne eller overløste kilden til stress og er mer sannsynlig å finne blant de som forventer å se positive endringer (Scheier mfl. 1986, s. 1258). Stress er et særlig (psykologisk) forhold mellom en person og hans eller hennes omgivelser som vedkommende vurderer som utfordrende eller krevende, for hans eller hennes ressurser, og truende for hans eller hennes velvære (Lazarus & Folkman 1984, s. 19). Andre ord brukt om velvære kan være ”[...] livskvalitet, selvoppfatning eller trivsel (Haugen & Skogen 2005, s. 193).

Stressfremkallende faktorer i omgivelsene kalles stressorer. Eksempler på stressorer kan være: sykdom, ekteskaps-/familieproblemer, fattigdom, tidsfrister som skal overholdes, mobbing eller arbeidspress (sst. s. 191-192). Stressorer varierer i styrkegrad eller alvorlighetsgrad og en stressor for en person behøver ikke nødvendigvis være en stressor for en annen person: For eksempel kan en skoleutfordring som fremkaller mye stress hos en ungdomsskoleelev (prestasjonsangst eller mestringsangst) fremkalle mestringsmotivasjon hos en annen. En mestringsangstdominert elev er dominert av frykten for å mislykkes, mens en mestringsdominert elev er dominert av motivet for å lykkes (Haugen 2006b, s. 264). Chang (1998) viser til at noen studier har funnet signifikante forskjeller på hvordan menn og kvinner mestrer opplevd stress på college (f.eks. Billings & Moos 1981), mens andre studier ikke har funnet forskjeller (f.eks. Hamilton & Fagot 1988).

Følelsesfokusert (emosjonsfokusert) mestring er et forsøk på å fjerne mest mulig emosjonelt ubehag som stressfremkallende situasjoner bringer med seg (Scheier mfl. 1986). Følelsesfokusert mestring viser seg når man opplever at man må *holde ut* eller *tåle* [akseptere] den stressfremkallende situasjonen som oppstår (sst. s. 1258). Et foreløpig utgangspunkt blir altså å tenke at problemfokusert mestring blir brukt av de som er mer optimistisk, og kjennetegner derfor optimistisk tenkning, mens følelsesfokusert mestring blir brukt av de som er mer pessimistisk, og kjennetegner derfor pessimistisk tenkning. I tillegg til Scheier mfl. (1986) indikerer funn fra mange studier at optimister er mer tilbøyelig til å bruke problemfokusede mestringsstrategier, mens pessimister ser ut til å foretrekke følelsesfokusede mestringsstrategier (særlig fornektning) (se f.eks. Weintraub mfl. 1986; Carver mfl. 1989) (Scheier mfl. 1989).

Scheier mfl. (1986) ønsket ved hjelp av 2 ulike studier å fastslå nærmere om optimister bruker andre mestringsstrategier enn pessimister stilt overfor stressrelaterte situasjoner? I studie 1 ble testpersonene (181 mannlige og 110 kvinnelige studenter) kun informert om at formålet med studiet var å finne ut hvordan de ulike aspekter ved personligheten henger sammen med hverandre (sst. s. 1258). I tillegg til LOT brukte Scheier mfl. (1986) *Ways of Coping Checklist*, med noen modifikasjoner i forhold til originalversjonen (Folkman & Lazarus 1980; 1985; se også Lazarus & Folkman 1984). *Ways of Coping Checklist* er i likhet med LOT et selvrappor- teringsskjema, men med et bredt utvalg av ulike mestringsstrategier. Hver av de nevnte testpersonene ble først bedt om å beskrive den mest stressfulle situasjonen han eller hun hadde opplevd de siste to månedene. I tillegg ble de bedt om å angi i hvilken grad de opplevde at

den nevnte stressfulle opplevelsen var noe de greide å kontrollere, samt at et mindre tilfeldig utvalg ($n = 169$) ble spurt om hvor viktig opplevelsen var (Scheier mfl. 1986).

For å finne ut om mestringsstrategiene varierte noe, om funn tydet på noe mønster, ble testpersonene bedt om å indikere hvilken mestringsform de brukte stilt overfor en stressende begivenhet (sst. s. 1258). I sin undersøkelse reduserte Scheier mfl. (1986) antall mestringsstrategier ved hjelp av en *principal-factors* faktoranalyse fra 73 til 7 mestringsstrategier: (1) fornektelse, (2) problemfokuset mestringsform, (3) selvforskyldt, (4) akseptering, (5) positiv gjentolkning, (6) virkelighetsflukt og (7) sosial støtte (sst. s. 1259). Mestringsstrategiene som viste en signifikant korrelasjon med disposisjonell optimisme (LOT) var (se anvist korrelasjon i parentes bak mestringsstrategi): (2) problemfokuset mestringsform (.22), (4) akseptering (.33), (5) positiv gjentolkning (.26) og (7) sosial støtte (.15) (sst. s. 1259). Korrelasjonen var ikke stor, men signifikant; jf. ”*signifikans*, (betydningsfullhet); i statistikken brukt om funn som med liten sannsynlighet (under en viss prosent sannsynlighet) vil antas å kunne skyldes tilfeldigheter” (Raaheim & Raaheim 1993). Resterende 3 mestringsstrategier: (1) fornektelse, (3) selvforskyldt og (6) virkelighetsflukt, viste en svak omvendt korrelasjon til disposisjonell optimisme: Det vil si at disse løst ble assosiert som ikke-brukte eller mindre brukte mestringsstrategier hos optimister.

Litt tilleggsinformasjon behøves om mestringsstrategiene hvis korrelasjon med disposisjonell optimisme (LOT) indikerte signifikans: Særlig når en stressfull situasjon ble sett på som *kontrollerbar* fant Scheier mfl. (1986, s. 1259) en positiv sammenheng mellom optimisme på den ene siden og henholdsvis *problemfokuset mestringsform* (.22) og *positiv gjentolkning* (.26) (positive reinterpretation) på den andre siden. I tillegg fant de at optimisme var relatert til *akseptering* (.33), men kun når situasjonen ble sett på som *ukontrollerbar* (Scheier mfl. 1986). Til slutt indikerte optimisme en positiv assosiasjon til det å søke *sosial støtte*, men kun hos menn (.15), mens tilsvarende for kvinner viste -.10 (sst. s. 1259).

Dermed skjønner man at optimistisk tenkning ikke bare baserer seg på problemfokuset mestringsform når en stressende situasjon skal håndteres, men at en vanskelig situasjon noen ganger gjør at optimistiske personer for eksempel bruker følelsesfokuset mestringsform. Tenk bare på tapet av en kjær person: Dette er en ukontrollerbar situasjon der det å akseptere eller avfinne seg med situasjonen kan bli tenkt på som det å være optimistisk løsningsorientert. Men hvorvidt man er i stand til å akseptere eller avfinne seg med en slik situasjon kan også være et spørsmål om tid. Fornektelse/distansering (*denial/distancing*) kan være en mulig mestrings-

strategi i en slik vanskelig situasjon, men resultater fra Scheier mfl. (sst. s. 1259) viser oss at optimisme er *omvendt* assosiert med bruken av fornektelse og distansering (kontrollerbare situasjoner = $-.10$ og ukontrollerbare situasjoner = $-.18$) som mestringsstrategi. Optimistiske personer ser altså ikke ut til vanligvis å bruke fornektelse og distansering som mestringsstrategi.

Litt må også sies om studie 2 (Scheier mfl. 1986): Med utgangspunkt i 8 mestringsdimensjoner valgte Scheier mfl. da kun å bruke situasjoner som ble ansett som kontrollerbare av testpersonene (66 menn og 34 kvinner) [se *table 3* sst. s. 1261]. Personene ble selv bedt om å beskrive hvilke mestringsstrategier de ville bruke i nærmere angitte stressfulle situasjoner (sst. s. 1260). Følgende 3 mestringsstrategier viste en positiv sammenheng [signifikans] med optimisme i studie 2: (1) problemfokuset, (2) undertrykkelse av innblanding fra andre aktiviteter og (3) få sosial støtte (sst. s. 1261). Positiv gjentolkning (svakere assosiasjon i studie 2 enn studie 1) og utdyping av mestringsstrategi gav ikke et signifikant resultat i sin sammenligning med optimisme. Scheier mfl. (1986) konkluderte (studie 1 og 2 sett under ett) med at disposisjonell optimisme (LOT) er assosiert med problemfokuset mestringsstrategi og det å søke sosial støtte.

Avslutningsvis støtter Scheier mfl. (1986) seg til at funn fra disse 2 studier passer til Carver og Scheier (1981; 1983; 1985) der forventninger om positivt utfall (favorable outcome expectancies) er tema. I møte med stressfremkallende hendelser, ser de på det å ha positive forventninger til sluttresultatet som en katalysator for problemfokuset mestringsstrategi. I overensstemmelse med dette vil derfor en positiv forventning øke bruken av problemfokuset mestringsstrategi.

La oss anta at vi har en måte å tolke eller å betrakte verden på som bærer med seg eller kjenetegnes av en optimistisk tendens. Denne optimistiske tendensen preger derfor hele eller store deler av vår oppfatning av verden. Man må anta at dette vil få store konsekvenser for hvordan vi blant annet håndterer utfordringer og oppgaver som vi møter på i livet. Slike og lignende forklaringer blir brukt for å beskrive optimistisk tenkning.

En side ved det å forstå Scheier og Carvers optimismebegrep, disposisjonell optimisme, er å vite hvordan de ser på folks typiske atferdsmønstre. Et typisk atferdsmønster beror på typiske personlighetstrekk. For Scheier og Carver er personlighetstrekk noe varig og typisk, som kan brukes for å beskrive personer i ulike situasjoner de befinner seg i. Optimisme er eksempel på et personlighetstrekk. Det vil nå blitt sett nærmere på personlighetstrekk.

Personlighetstrekk (traits)

Som nevnt tilhører Scheier og Carver (1985) en tradisjon innenfor psykologi som forstår individet ut i fra ulike personlighetstrekk (*traits*) (jf. Raaheim & Raaheim 1993). Personlighetstrekk viser til at individets reaksjon eller respons i ulike situasjoner samsvarer eller følger et mønster (Pervin & John 1997). Personlighetstrekk (*traits*) er altså en bred predisposisjon til å respondere på spesielle måter:

[...] people may be described in terms of the likelihood of their *behaving, feeling, or thinking* in a particular way – for example, the likelihood of their acting outgoing and friendly, or feeling nervous and worried, or thinking about an artistic project or idea. People having a strong tendency to behave in these ways may be described as being high on these traits, for example, high on the traits of “extraversion” [utadventhet] or “nervousness”, whereas people with a lesser tendency to behave in these ways would be described as low on these traits. (sst. s. 227)

Trekk er en typisk væremåte. Det sier noe om hva et individ vanligvis foretar seg i mange situasjoner, men ikke nødvendigvis hva det gjør i hver situasjon (sst. s. 230). Gordon W. Allport, Hans J. Eysenck og Raymond B. Cattell er tre sentrale navn innenfor retningen som ser på personligheten som trekk (Pervin & John 1997). Styrken og svakheten som kan ligge i denne måten å forklare atferden på vil bli sett litt nærmere på her. Allport delte trekk inn i kardinaltrekk, sentrale trekk og sekundære trekk: Kardinaltrekk har karakter av å være personlighetstrekk som uttrykker en sterk stereotypisk måte å være på i en eller annen retning. Den dominerer sterkt en persons atferd. Personligheten til f.eks. Hitler kan dra i retning av et kardinaltrekk (tilpasset fra Pervin & John 1997). Om hans personlighet kan brukes karakteristikk som: diktator (“føreren”), totalitær, maktsyk og lignende. Leonardo da Vinci kan i denne forståelsen også ha vært i besittelse av kardinaltrekk som universalgeni. Han utmerket seg på mange ulike felter.

Mer vanlig enn kardinaltrekk er sentrale trekk. Disse trekk er disposisjoner ved individet som er mindre dominerende og totale sammenlignet med kardinaltrekk. Eksempler kan være tålmodig, snill og forsiktig. Disse personlighetstrekkene behøver altså ikke å si alt om en person, men legger en viss føring på særlige karaktertrekk ved en person. Man kan jo være både tålmodig, snill og forsiktig samtidig i tillegg til å ha andre trekk. Det er naturlig å plassere disposisjonell optimisme fra Scheier og Carver (1985) inn under sentrale trekk. Til slutt tenkes se-

kundære trekk som de personlighetstrekk som er minst tydelige eller vedvarende ved en persons væremåte (Pervin & John 1997).

I motsetning til Allport var Eysenck dedikert med hensyn til det å kunne måle personlighetstrekk. Sistnevntes bidrag til anvendelsen av faktoranalyse (factor analysis) i personlighetsstudier har vært betydelig. Hos Scheier og Carver (1985) og andre blir faktor analyser ofte brukt når sammenhenger og holdbarheten ved et fenomen skal testes. Eysenck mente at en faktoranalyse måtte brukes for nærmere å kunne klassifisere trekk (Pervin & John 1997, s. 233):

In a factor-analytic study, a large number of test items is administered to many subjects. How are their responses to these items related? Individuals who agree with the item "I often go to large and noisy parties" also tend to agree with the item "I enjoy spending time with others" and to disagree with the item "If I can help it, I'd rather stay home than go out at night." Factor analysis is a statistical technique that can identify groups, clusters [klynger], or factors of related items. For example, the factor formed by these three items is defined by two gregariousness [selskapelighet] items on one end and by an item about reclusiveness [isolerende tendens] on the other end, and thus suggests that a dimension akin to sociability is common to these three items. According to trait theory, there are natural structures in personality, and factor analysis allows us to detect them.

Men ikke alle mener at menneskers atferd kan forklares med utgangspunkt i mer eller mindre stabile personlighetstrekk. Albert Bandura avviser både stadieteorier (f.eks. Piaget og Kohlberg) og trekk-teorier (f.eks. Allport) (Olson & Hergenhahn 2009). I denne sammenheng vil vi nøye oss med å rette hovedfokuset på hva han sier om trekk-teorien: Bandura bemerker at menneskelig atferd ikke fremstår konsekvent eller er stabil i ulike situasjoner (sst. s. 339). Han forstår ikke menneskelig atferd ut ifra spesielle typer eller personlighetstrekk, men ut ifra hvilke omstendigheter mennesker står overfor (sst. s. 339):

In other words, Bandura believes that human behavior is determined more by the situation one is in and by one's interpretation [fortolkning] of that situation than it is by one's stage of development, by one's traits, or by the type of person one is.

For å illustrere sitt syn tar Bandura utgangspunkt i hvordan moral er *situasjonsavhengig* i vår atferd (sst. s. 339):

Even though one has firm moral principles, there are several mechanisms that can be used to dissociate [atskille] reprehensible [kritikkverdige] acts from self-sanctions [selvkritikk]. These mechanisms make it possible for people to depart radically from their moral principles without experiencing self-contempt [selvforakt] [...].

Mekanismer som i henhold til Bandura unndrar selvforakt kan fremstilles slik i relativt komprimert innpakning (sst. s. 339-341):

1. *Moralsk rettferdiggjørelse* vil si at en upassende handling tjener et høyere formål (f.eks. Robin Hood stjal fra de rike og gav til de fattige).
2. *Eufemistisk* [mildnende] *merkelapp* brukt på en ellers upassende handling. Bak begrepet rasehygiene ligger f.eks. en gruppevekkende assosiasjon til jødeutryddelsen under 2 verdenskrig.
3. *Fordelaktig sammenligning* vil si at upassende handlinger sammenlignes med andres handlinger som vurderes som verre. F.eks. kan jeg si at jeg kun blir sint noen ganger, mens han blir sint ofte.
4. *Forskyvning av ansvar* er når upassende handling refereres til at man bare utførte ordre fra høyere hold. Medlemmer av mafiaen med lavere rang kan man f.eks. si utfører ordre fra sin mafiaboss. Bandura nevner umenneskelige handlinger utført av kommandantene i Nazistenes konsentrasjonsleir som eksempel på dette.
5. *Spredning av ansvar* vil si at ansvaret ikke ligger hos en enkelt person. Upassende handlinger er lettere å utføre dersom ansvaret er fordelt på alle involverte/ hele gruppen. Eksempel på dette kan være mobbing: "Nesten alle mobber han fordi han er så liten". Selv om dette er tilfellet gjør ikke det det rett å mobbe noen. Man kan også tenke på gruppepress i slike situasjoner.
6. *Ignorering eller forvrengning av konsekvenser* ses når folk fjerner seg/distanserer seg fra sin umoralske eller upassende atferd. F.eks. "Han lå i soveromsvinduet sitt og prøvde å treffe bilene som kjørte forbi med luftgevær, men mente at luftgevær er ikke et farlig våpen, så det gjorde ikke noe". Dette er en umoralsk atferd som kan få alvorlige konsekvenser.
7. *Umenneskeliggjøring* av noen er også en mekanisme for å unngå selvforakt. Slavehandelen er et eksempel på dette. Slavene ble blant annet sett på som ville og laverestående.

8. *Tilleggelse av skyld* er f.eks. dersom en som har voldtatt noen (Bandura bruker eksempelet om menn som begår ugjerningen å voldta kvinner) gir voldtektsofferet skylden for å ha oppført seg på en måte som har ledet til voldtekten.

Oppsummering

Optimisme defineres som en forventning om at gode ting vil skje. Likeledes defineres pessimisme motsatt som en forventning om at dårlige ting vil skje. Tillit (confidence) kjennetegner optimistens forventning til et mål, mens tvil (doubt) kjennetegner pessimistens forventning til et mål. En populær måte å beskrive et optimistisk versus et pessimistisk syn er ved hjelp av analogien halvfullt versus halvtomt glass. Hos optimist versus pessimist blir det brukt ulike måter å håndtere motgang og utfordringer på i livet.

Folk forklarer gjerne fenomener, f.eks. optimisme og pessimisme, ved hjelp av sunn fornuft. Vanlige folks "forskningsprosess" baserer seg gjerne på innsamlinger av beviser om et fenomen uten å være tilstrekkelig klar over potensielle feilkilder i denne prosessen. Forskere jobber på sin side vanligvis med å ta utgangspunkt i at deres hypoteser og konklusjoner om menneskers atferd kan være ukorrekte. Forskning stiller f.eks. strenge krav til systematisk testing.

I denne oppgaven kommer det fram en oppfatning av at dimensjonen optimisme-pessimisme befinner seg på et kontinuum der mye optimisme og mye pessimisme danner ytterpunkter. Folk blir altså ikke sett på som å befinne seg i to adskilte klynger eller kategorier, dvs. en optimistisk og en pessimistisk. Det tenkes at folk flest befinner seg et sted mellom veldig optimistisk og veldig pessimistisk.

Disposisjonell optimisme blir definert som generelle positive forventninger om et resultat. Scheier og Carver (1985) ser på disposisjonell optimisme som et typisk, generelt og globalt trekk ved en væremåte eller tenkemåte. I dette sistnevnte står det klart for oss at Scheier og Carver (1985 mm.) føyer seg inn i rekken av forskere som ser på personlighetstrekk som en varig og stabil faktor, altså med varighet over tid og stabil i ulike situasjoner. For å måle disposisjonell optimisme lagde Scheier og Carver (1985) måleinstrumentet LOT..

Carver og Scheiers (f.eks. 1981) tidlige teori om selvregulering la grunnlaget for hvilken retning deres videre arbeid skulle ta. Selvreguleringsprosessen foregår med atferd på mentalt og

fysisk plan der individet beveger seg mot eller bort fra et mål. Hvilken verdi et mål har for individet gir energi til innsatsen som individet legger ned i det å nå et mål.

Vår motivasjon er den indre tilstanden som forårsaker, styrer og opprettholder vår atferd. I tillegg til verdien av et mål er vår forventning om å lykkes avgjørende for vår motivasjon. Vi kan ha indre eller ytre motivasjon, eller innslag av begge. Indre motivasjon blir sett på som ideelt på grunn av den positive tilstanden som oppstår når et individ er så engasjert og hengitt til det det gjør at ytre belønning eller anerkjennelse blir overflødig. Ytre motivasjon har et aspekt av belønning, anerkjennelse eller det å oppnå privilegier ved seg. Særlig indre motivasjon relateres til positiv tenkning da aktiviteten i seg selv motiverer individet. Individets aktivitet kan da sies å være selvmotiverende p.g.a. den positive verdien aktiviteten har for individet.

Mestringsmotiv vil si motiv for å lykkes, mens mestringsangstmotiv vil si motiv for å unngå og mislykkes. Også med hensyn til disse to typer motiver kan førstnevnte tildeles positiv verdi, mens sistnevnte kan tildeles negativ verdi. Mestring er individets innsats for å takle ulike krav som vurderes som utfordrende eller krevende. Problemfokuset mestring assosieres gjerne med optimistisk tenkning fordi optimistiske personer ser ut til å bruke problemorientert mestring i møte med utfordringer. Likeledes assosieres følelsesfokuset mestring helst med pessimistisk tenkning, optimistisk tenkning kan også medføre bruk av følelsesfokuset mestring (akseptering) i møte med negative begivenheter. I situasjoner der problemfokuset mestring er utilstrekkelig eller nyttesløs vil derfor en optimistisk person ty til eksempelvis den beskrevne følelsesfokusede mestringsformen.

I møte med stressende situasjoner fant Scheier mfl. (1986) ut at optimister bruker problemfokuset mestring, akseptering, positiv gjentolkning og sosial støtte. Særlig når stressrelaterte situasjoner ble vurdert som kontrollerbar fant Scheier mfl. (1986) en klar sammenheng mellom optimisme og henholdsvis problemfokuset mestring og positiv gjentolkning.

Scheier og Carver (1985) forklarer disposisjonell optimisme som et typisk personlighetstrekk hos et individ. Det å se på personligheten som et typisk trekk gir personlighet et aspekt av varighet, stabilitet og generell tenke- og væremåte, som viser seg i høyst ulike situasjoner. Bandura er for eksempel uenig med de som forklarer menneskelig atferd ved hjelp av nevnte personlighetstrekk. Han mener at vår atferd ikke er konsekvent eller stabil i ulike situasjoner, men at atferden beror på hver situasjon vi befinner oss i og vår fortolkning av hver situasjon.

Med dette avsluttes i denne omgang omtalen av disposisjonell optimisme. I det som følger vil den andre teorien om optimisme som jeg har valgt å konsentrere meg om bli omtalt. Dette er teorien om optimistisk forklarende stil.

Opprinnelse og innhold til optimistisk forklarende stil

Peterson mfl. (1995, s. 1) sier (min oversettelse) at den generelle og enkle definisjonen av forklarende stil eller *explanatory style* er ens tendens til å bruke samme sort forklaringer om ulike hendelser. Eller sagt på en annen måte: ”Forklarende stil er hvordan du vanemessig forklarer deg selv hvorfor begivenheter inntreffer” (Seligman 1997, s. 19). Denne teorien ser vi uttrykker eller bruker betegnelsen stil mens den andre uttrykker eller bruker betegnelsen trekk, i sin måte å forklare optimisme på. Selv om det ikke er helt det samme har det likhetstrekk. Man fornemmer et mønster og en varighet hos begge teoriene.

En forklarende stil kan identifiseres ved å se etter på hvilke forskjellige forklaringer som blir brukt. Med hensyn til i hvor stor grad noen er konsekvent i sine forklaringer kan man si at forklaringen følger en stil. Forståelsen og utformingen av forklarende stil stammer tilbake til teorien om lært hjelpeløshet. Teorien om lært hjelpeløshet bidro til å legge grunnlaget for forklarende stil som teori. Seligman sier om forklarende stil at: ”Den påvirker sterkt tillært hjelpeløshet” (sst. s. 19). Her vil ikke læringsbegrepet bli omtalt mer enn det som innebærer lært hjelpeløshet hos dyr og mennesker. Jeg kommer tilbake til læringsbegrepet på side 73. Før jeg går videre og beskriver forklarende stil, er det nødvendig nå først å gi et komprimert utdrag av hovedtrekkene ved lært hjelpeløshet hos dyr, deretter lært hjelpeløshet hos mennesker – for til slutt å ende opp med å beskrive *hva* optimistisk forklarende stil innebærer.

Lært hjelpeløshet hos dyr

Lært hjelpeløshet var et fenomen som noen forskere oppdaget hos hunder under laboratorieforsøk i 1967 (Overmier & Seligman 1967; Seligman & Maier 1967). Beskrivelsen nedenfor er hentet fra Peterson (1990, s. 54): Hunder ble manipulert, i betydningen gjort urørlig, og gitt en serie med tilfeldige elektriske støt som de verken kunne unngå eller unnslippe. 24 timer senere ble hundene plassert i et bur der de enkelt kunne unnslippe elektriske støt bare ved å krysse en bestemt plass i buret (utføre en enkel respons). En annen gruppe med hunder ble

ikke utsatt for elektriske støt dagen før. Denne gruppen skulle fungere som kontrollgruppe til den første gruppen.

Forskerne oppdaget at hundene i de to gruppene som er nevnt oppførte seg forskjellige når det var forventet at de skulle lære seg å unnsnippe elektriske støt i buret de var i: De som ikke ble utsatt for elektriske støt dagen før hadde ingen problemer med å unnsnippe støtene. De som *ble* utsatt for elektriske støt dagen før utviste få eller ingen forsøk på å unnsnippe dette da de var i buret. De greide ikke å lære den enkle responsen som var nødvendig for å unnsnippe støtene mens kontrollgruppen enkelt greide å lære seg dette. Noen ganger beveget en hund i den første gruppa seg slik at den greide å unnsnippe elektriske støt, men dette var ikke tilstrekkelig til at den gjorde det samme ved neste forsøk. Det gikk altså ikke an å konkludere med at hunden hadde lært den nødvendige responsen for å kunne komme unna smertefulle, elektriske støt.

Forskerne oppdaget at hundene som hadde oppført seg passive eller hjelpeløse dagen før, da de ble utsatt for smertefulle støt, stadig befant seg i denne hjelpeløse tilstanden. De hadde lært å bli hjelpeløse når de befant seg i en ubehagelig situasjon. Det virket som om sentrale faktorer som styrer atferden i ulike situasjoner hadde ”fått seg en knekk”. Dette inkluderte motivasjon, læring og emosjoner.

Forskerne som oppdaget lært hjelpeløshet hos hunder i laboratoriet mente at denne hjelpeløsheten stammet fra hundenes læring når de ble utsatt for elektriske støt. De lærte da at responsen de gav var uavhengig av hvordan resultatet ble. Denne læringen bar med seg en forventning om at en senere, framtidig respons fra dem også ville være uavhengig av resultatene. Hundene lærte altså en forventning.

Dyreforskning i laboratoriesettinger har møtt mye kritikk når forskere har brukt disse funnene for å forklare og beskrive atferd hos mennesker. Diskusjonen har vært hvorvidt dyrenes atferd kan generaliseres til menneskelig atferd. Mange mener at dette gir uriktige svar fordi mennesker stiller med helt andre forutsetninger og er i besittelse av annen kapasitet i sin atferd.

Lært hjelpeløshet hos mennesker

Etter å ha påvist lært hjelpeløshet hos dyr gikk forskerne i gang med å se på muligheten for lært hjelpeløshet hos mennesker. Studiene fulgte de samme prosedyrene som hadde vært

brukt i dyreforsøkene (Peterson 1990). Psykologer interessert i mennesker og menneskers problemer var raskt ute med å trekke paralleller, mellom lært hjelpeløshet skapt ved hjelp av ukontrollerbare hendelser i laboratoriet og passivitet som følge av å være mistilpasset, slik det finner sted i den virkelige verden (Peterson mfl. 1995). Hjelpeløshet var jo et fenomen som kunne oppdages overalt: Hos det nyfødte barnet, hos et fortvilet menneske eller hos uteliggeren (Seligman 1997, s. 23). Ukontrollerbarhet var et av nøkkelordene ved lært hjelpeløshet hos både dyr og mennesker. Mens ukontrollerbare elektriske støt hadde vært brukt i dyreforsøk ble uløselige problemer brukt som erstatning på mennesker. Diverse mangler med betydning for motivasjon, kognisjon og emosjon åpenbarte seg som følge av at forsøkspersonene ble utsatt for ukontrollerbare situasjoner.

Ytterligere forskning fant ut at fenomenet med lært hjelpeløshet, slik den ble funnet hos hunder, også kunne skapes hos mennesker: Forskeren Hiroto (1974) lot en gruppe collegestudenter (gruppe 1) få høre en høy lyd som de kunne fjerne ved å trykke på en knapp (Pervin & John 1997, s. 40-41). En annen gruppe (gruppe 2) fikk høre den samme lyden, men kunne ikke stoppe den, mens en tredje (kontroll) gruppe (gruppe 3) ikke fikk høre noen lyd. Deretter ble alle 3 gruppene plassert i en annen situasjon der de måtte bevege hånden på en spesiell måte, når de så et lyssignal, for å kunne unnsnippe. I gruppe 2, de som ikke kunne stoppe den høye lyden, oppdaget Hiroto lært hjelpeløshet. De fleste personene i denne gruppen bare satt der passive og godtok den smertefulle lyden. I de to andre gruppene (gruppe 1 og 3) lærte personene raskt å unnsnippe den høye lyden ved å bevege hånden på riktig måte. Overført til mennesker heter det blant annet at lært hjelpeløshet er en: "[...] psykologisk tilstand som har utviklet seg på bakgrunn av spesifikke opplevelser i en persons oppvekst" (Raaheim & Raaheim 1993). Denne definisjonen passer best til den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet (Abramson mfl. 1978) som det nå vil bli sett nærmere på.

Reformulert lært hjelpeløshet teori

Frøet til en reformulering av teorien om lært hjelpeløshet (RLHT; Abramson mfl. 1978) ble sådd i et avgjørende møte mellom Seligman og Teasdale i 1975. Vi lar Teasdales svar (Seligman 1997, s. 29) på Seligmans foredragstale om lært hjelpeløshet lede oss nærmere en forståelse av den reformulerte teorien:

Teorien er fullstendig utilstrekkelig. Seligman har latt være å fortelle at en tredel av testpersonene aldri ble hjelpeløse. Hvorfor ikke? Og de som ble det, kvittet seg med hjelpeløsheten med det samme. Andre kom seg aldri. Noen var hjelpeløse bare i den situasjonen de lærte å være hjelpeløse. De forsøkte ikke lenger å slippe unna lyd. Men andre ga opp i helt nye situasjoner. La oss spørre oss selv hvorfor. Noen mistet selvtiliten og ga seg selv skylden for at de ikke klarte å komme unna lyden, mens andre ga eksperimentlederen skylden for å ha gitt dem uløselige problemer. Hvorfor?

Etter denne episoden innledet de to et samarbeid for å finne en adekvat løsning på utilstrekkelighetene som var å finne i den originale teorien om lært hjelpeløshet. I tillegg samarbeidet Seligman parallelt med Lyn Abramson og Judy Garber i USA om samme problemstilling. Teasdale hadde poengtert for Seligman at noen personer ikke ble hjelpeløse uansett hva som skjedde med dem. Forskerne måtte finne svar på hvorfor noen personer insisterte på ikke å gi opp (sst. s. 38). Den reformulerte teori om lært hjelpeløshet markerer et vendepunkt med økt fokus på kognisjon og attribusjon. Kognisjon er: ” [...] forstandsaktivitet, som ved tilegning og bearbeiding av kunnskap” og attribusjon er: ” [...] det å *tillegge* en person eller et fenomen noe nærmere angitt” (Raaheim & Raaheim 1993). I denne oppgaven vil betegnelsen forklarende stil brukes i stede for det som først ble kalt attribusjonsstil. Hvilke konsekvenser forklarende stil kan få for læring av optimistisk tenkning vil jeg komme nærmere inn på i relevante kontekster senere i oppgaven.

Reformulert lært hjelpeløshet teori (*Reformulated Learned Helplessness Theory*, RLHT; Abramson mfl. 1978) er en diatese-stress-modell om depresjon. En slik modell vektlegger at det i individet kan finnes ”[...] en predisposisjon, tilbøyelighet eller diatese for å utvikle et mentalt eller emosjonelt avvik; som for eksempel depresjon” (Haugen 2006c, s. 63). I følge en slik modell er det mer sannsynlig at individer med en pessimistisk forklarende stil (diatese) blir deprimeret når de opplever negative ting i livet (stress) i motsetning til de med en optimistisk forklarende stil (Gillham mfl. 2002). Gjensidig påvirkning mellom en diatese (predisposisjon eller mottagelighet) og stress må til for at et problem blir tydelig (Carver & Scheier 1995). En diatese-stress-modell har innslag av arv (disposisjon eller diatese) og miljø (stress) i sin forståelse. De fleste studier om forklarende stil har undersøkt sammenhengen mellom pessimistisk forklarende stil og depressive symptomer uten å ha tatt hensyn til betydningen av negative begivenheter (stress) i livet (sst.).

Det forhold at det kan være ulike disposisjoner til hvordan et individs temperament er, er del av arv- og miljøproblematikken med konsekvenser for forklarende stil. Hvor mye skyldes arv

og hvor mye skyldes miljø? Resultater fra longitudinelle undersøkelser fra f.eks. Thomas og Chess (1977; 1986) om temperament hos barn gir støtte til både arv og miljø som påvirkningsfaktor for temperament (Haugen 2006c): Temperamentskåre viste seg stabile over flere år. Tendensen der barn klassifisert som vanskelige opplevde større problemer på skolen enn andre barn fulgte også i voksen alder. Forholdsvis lavt samsvar mellom klassifisering som spedbarn (f.eks. *lette barn*, *vanskelige barn*) og klassifisering senere i livet indikerte miljøpåvirkning.

F.eks. gir Belsky mfl. (1991) håp til barn som står i fare for å utvikle en pessimistisk forklarende stil, fordi de blir klassifisert som vanskelige barn: De legger hovedansvaret på om foreldrene til barn med vanskelig temperament greier å skape en tilværelse av trygghet, tillit og harmoni for disse barna (Haugen 2006c). Dette vil få barnets vanskelige temperament til å avta.

Metalsky mfl. (1987) undersøkte depressiv affekt hos studenter som fikk en dårlig eksamenskarakter, og fant ut at de fleste studentene som fikk dårlige karakterer umiddelbart hevdet at de var deprimert (Gillham mfl. 2002). Men kun de studentene som hadde en håpløs forklarende stil (dvs. stabil og global forklaring) for negative begivenheter rapporterte at de stadig var deprimert flere dager senere (sst.).

Mens den originale teorien om lært hjelpeløshet antok at veien fra ukontrollerbare hendelser til en forventning om hjelpeløshet var enkel og automatisk, foreslo den reformulerte teorien at andre faktorer blandet seg inn [min oversettelse] (Peterson 1990, s. 55). For å besvare hvorfor de er hjelpeløse vil folk bruke årsaksbestemte attribusjoner (Pervin & John 1997, s. 46). *Tilskrivelse* og *tilleggelse* kan brukes synonymt med attribusjon.

Et nytt og viktig trekk ved reformulert teori om lært hjelpeløshet, sammenlignet med originalversjonen, er at den sier at folk stiller spørsmål om *hvorfor* de er hjelpeløse når de er det. Med dette ser vi at reformulert teori om lært hjelpeløshet legger økt betydning på menneskets kognitive kapasitet (Peterson 1990, s. 55). Folk stiller seg selv spørsmål om hvorfor de mister kontroll i møte med en negativ opplevelse (sst.). Konfrontert med disse hvorfor-spørsmålene begynner altså folk å forklare for seg selv årsaken til det som skjer. Man kan si at folk leter etter årsaker når noe ukontrollerbart skjer, eller at folk spør seg selv hvorfor ukontrollerbare, dårlige ting skjer (Peterson & Steen 2002, s. 247). Og med dette befinner vi oss ved personens forklarende stil. Dette skal jeg beskrive nærmere etter en oppsummering.

Oppsummering

Forklarende stil vil si bruk av samme sort forklaringer om ulike hendelser. Teorien om lært hjelpeløshet la grunnlaget for den senere teorien om forklarende stil. Lært hjelpeløshet begynte med dyreeksperimenter i laboratorium. Hunder manipulert ved hjelp av strømstøt ble sammenlignet med hunder fra en kontrollgruppe, som ikke hadde blitt manipulert med strøm. Hundene som fikk strøm 24 timer i forveien, viste få eller ingen tegn på å greie og unnsnippe strøm mens de befant seg i et bur. De andre hundene i kontrollgruppen hadde ingen problemer med å lære en enkel respons slik at de slapp unna støtene.

Hundene som dagen i forveien hadde lært at strømstøtene ikke kunne unnslippes befant seg stadig i denne hjelpeløse tilstanden dagen etter. Disse hundene lærte altså en forventning om at ingenting av det de gjorde nyttet for å slippe unna smertefulle støt. Fra å forske på lært hjelpeløshet hos dyr gikk forskere over til å forske på lært hjelpeløshet hos mennesker. Studiene fulgte de samme prosedyrene som ved dyreforsøk, men ukontrollerbare støt ble erstattet med uløselige problemer ved forsøk på mennesker. Ukontrollerbarhet var et av nøkkelordene ved lært hjelpeløshet hos både dyr og mennesker.

I og med reformulert lært hjelpeløshet teori, som ble presentert i en artikkel i 1978, ble det økt fokus på det kognitive hos personer som befant seg i ukontrollerbare situasjoner der de risikerte å bli hjelpeløse. Denne teorien fokuserte blant annet på at personer stopper opp og stiller seg selv spørsmål om hvorfor noe negativt eventuelt hender dem. Denne teorien fokuserte også på at ikke alle mennesker passivt aksepterer noe negativt som hender dem, og at noen mennesker nærmest aldri gir opp å prøve og komme unna eller overvinne en vanskelig situasjon. En faktor som ble antatt å ha innvirkning på om noen gir opp eller ikke var fortidige erfaringer av mestring eller overvinnelse av motgang i livet.

Diatese-stress-modell hevder at noen individer har en predisposisjon (diatese) til å utvikle depresjon dersom de opplever negative ting i livet (stress). Pessimistisk forklarende stil kan være en predisposisjon, mens optimistisk forklarende stil kan være en beskyttelse mot å utvikle depresjon.

Forklarende stil (explanatory style)

Selv om forklarende stil etter hvert også ble brukt i positiv betydning ble den opprinnelig brukt som kognitiv personlighetsvariabel for å forklare årsakene til negative hendelser (Peterson 1990, s. 53). Forklarende stil ble først brukt i diskusjoner i sammenheng med lært-hjelpeløshet modell om depresjon som en måte å forklare variasjonen i folks respons på ukontrollerbare hendelser (sst. s. 53). Men etter hvert fikk forskerne også øynene opp for mer positive psykologiske faktorer. Etter den opprinnelige negative fokuseringen på menneskesinnet fikk gradvis optimistisk forklarende stil større fokus og interesse hos forskere. I og med positiv psykologi som en ny tradisjon skjedde det en revolusjon i psykologien. Det ble in å studere hvordan de som lyktes og greide å leve normalt nettopp gjorde dette. Ved å studere dem ville det kunne gagne fellesskapet. Som jeg skal komme nærmere inn på senere i oppgaven under læringsdelen ble det en psykologisk målsetning å gjøre folk immun mot pessimisme (les depresjoner).

Teorien om forklarende stil opererer med tre dimensjoner der folk forklarer årsakene til gode og dårlige hendelser i livet sitt (Peterson mfl. 1995, s. 2): Disse dimensjonene er (1) intern versus ekstern, (2) stabil versus ustabil og (3) global versus spesifikk. Intern vil si at individet tenker at årsaken for noe er hos seg selv, eller: "It's me", mens ekstern årsak er hos andre, eller: "It's someone else". Stabil versus ustabil sikter til *evigvarende* versus *kortvarig*. Med global versus spesifikk menes *alt* versus *kun dette*. Dette er grunnprinsippene ved forklarende stil. Senere under læringsdelen vil læring av optimistisk tenkning bli sett nærmere på, i lys av en relevant attribusjonsteknikk. I og med fokuset på depresjon hevdet den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet at det å tilskrive (tilskrive) ukontrollerbare negative hendelser til interne, stabile og globale faktorer fører til depresjon (Peterson mfl. 1982).

Seligman (1997, s. 19) sier om forklarende stil: "Jeg oppfatter din forklarende stil som et uttrykk for "ordet i hjertet ditt" ". Utviklingen av vår forklarende stil skjer allerede i barndommen. Allerede i 8 års alderen kan den være helt utkrystallisert (sst. s. 19). Hvilke forklaringer jeg senere vil bruke om ulike type hendelser er, i overensstemmelse med dette, i stor grad bestemt av hendelser tidlig i barndommen. Og at det er en vanemessighet eller en regelmessighet med mine forklaringer indikerer, kan man si, at forklarende stil er en del av min personlighet. Min forklarende stil har blitt slik den er som et resultat av mine samlede erfaringer. I del 2 vil jeg komme tilbake til hvordan forklarende stil kan endres fra pessimistisk til optimistisk forklarende stil.

Forklarende stil ble først kalt for attribusjonsstil. Seligman og hans kollegaer ble påvirket av attribusjonsteoriene allerede i sin reformulerte teori om tillært hjelpeløshet, derav ble betegnelsen attribusjonsstil vanlig. Men forklaringene (explanations) som personer brukte når de skulle angi årsak blant annet for sin hjelpeløshet innvirket til at Seligman og hans kollegaer etter hvert tok i bruk betegnelsen *explanatory style*.

Forskning på hvordan forklarende stil dannes hos barn har vanligvis fokusert på fellestrekk hos mor og barn med hensyn til attribusjoner (forklaringer) disse bruker (Peterson & Steen 2002). Videre sier Peterson og Steen (2002) at noen forskere har funnet sammenheng mellom mor og barns kausale attribusjoner (årsaksforklaringer) (Nolen-Hoeksema 1986; Parsons, Adler, & Kaczala 1982; Seligman mfl. 1984), mens andre ikke har det (Holloway & Hess 1982; Holloway, Kashiwagi, Hess, & Azuma 1986; Kaslow, Rehm, Pollack, & Siegel 1988; Turk & Bry 1992; Yamauchi 1989). Seligman mfl. (1984) fant imidlertid ut at fedres forklarende stil ikke var relatert til sine barn (Peterson & Steen 2002). Flere spørsmål må imidlertid besvares for bedre å avklare faktorer som spiller inn med hensyn til hva som påvirker et barns forklarende stil.

Hvor mye tid tilbringer et barn sammen med en eller begge foreldre? Er foreldre skilt? Har foreldre som eventuelt bor adskilt like stor andel omsorg for et barn? I dagens samfunn er det heller ikke utenkelig at et barn vokser opp med to fedre eller to mødre som omsorgspersoner. Det er altså ulike aspekter som kan innvirke på dannelse av forklarende stil. Hva kjennetegner f.eks. hjemmeatmosfæren et barn vokser opp i? Studier viser at barn fra et glad og støttende hjem har større sjanse til å få en optimistisk forklarende stil som voksne (Franz mfl. 1994). Negative hendelser i livet, særlig misbruk (Kaufman 1991; Gold 1986) eller konflikter mellom foreldre (Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman 1986) blir i noen studier knyttet til pessimistisk forklarende stil hos barn/ungdom osv. (Gillham mfl. 2002).

En annen faktor som blir sett på som betydningsfull for hvordan vår forklarende stil er, kan finnes hos det som skyldes vår arv, altså det genetiske. Forskerne er enige i at forklarende stil også er genetisk betinget, men det råder uenighet og usikkerhet om hvor mye ved vår forklarende stil som skal tilskrives arvelighet. Schulman, Keith og Seligman (1993) fant f.eks. ut at forklarende stil hos eneggede tvillinger hadde høyere samsvar ($r = .48$) enn forklarende stil hos toeggede tvillinger ($r = .00$) (Peterson & Steen 2002). Dette behøver ikke bety at det er et optimistisk gen, men at gener kan være indirekte ansvarlig for samsvar i forklarende stil hos

eneggede tvillinger (sst.). Plomin mfl. (1992) beregnet arveligheten ved optimisme og pessimisme til å være på omtrent 25 prosent (Gillham mfl. 2002).

En optimistisk forklarende stil stopper hjelpeløshet, mens en pessimistisk forklarende stil sprer hjelpeløshet. Når du forklarer begivenheter overfor deg selv, bestemmer du hvor hjelpeløs eller hvor energifylt du blir. Det gjelder både når du opplever hverdagslige skuffelser og store nederlag. (Seligman 1997, s. 19)

Optimistisk forklarende stil (optimistic explanatory style)

Seligman mfl. (1995) hevder at utgangspunktet for optimisme ikke finnes i positive fraser eller forestillinger om å vinne, men i måten man tenker om årsaker. Grunnprinsippene som er til stede ved forklarende stil er allerede nevnt ovenfor (Peterson mfl. 1995). Optimistisk forklarende stil representerer en utdyping av disse prinsippene, slik at vi kan forstå hvordan optimistisk versus pessimistisk tenkning tenkes å involvere de nevnte tre dimensjonene på forskjellig vis. Det vil derfor være nødvendig å vise til eksempler som dekker de tre ulike dimensjonene. Disse eksemplene er basert på Seligmans presentasjon (Seligman 1997), med kommentarer underveis der dette er hensiktsmessig.

Førstnevnte dimensjon ved forklarende stil er personalisering – altså intern versus ekstern, eller indre kontra ytre personaliseringsstil. En person med optimistisk forklarende stil mener at positive ting som skjer skyldes noe innenfra personen selv – altså brukes en intern/indre forklaringsstil, mens når negative ting skjer mener samme person at dette skyldes noe utenfor personen – altså brukes da en ekstern/ytre forklaringsstil. I overensstemmelse med dette gir Seligman (1997, s. 47) eksempler på *intern* forklaringsstil, når positive ting skjer med en optimist, som går i retning av at man er i besittelse av ferdigheter på et område ("Mine ferdigheter...") og at man har evnen til å vende heldige omstendigheter i sin favør ("Jeg kan utnytte flaks").

Likeledes evner optimisten som nevnt å tilskrive negative ting som skjer til at dette skyldes omstendigheter utenfor en selv – utenfor ens kontroll. Dette sier Seligman (1997) skyldes at optimisten har et godt selvbilde, og derfor er mer tilbøyelig enn pessimisten til å legge skylden hos andre (eksternt) enn seg selv (internt). Her er eksempler på hvordan optimisten kan forklare noe *negativt* som inntreffer ad ekstern/ytre årsak (sst. s. 46):

- ”Du er dum.”
- ”Jeg har flaks med poker.”
- ”Jeg vokste opp i fattigdom.”

En person med pessimistisk forklarende stil vil derimot legge skylden på interne begivenheter når det skjer noe negativt og eksterne begivenheter når positive ting skjer (Seligman 1997). Pessimisten har et dårligere selvbilde enn optimisten, derav intern kritikk når noe negativt skjer. Der optimisten tenker ”Du er dum” tenker pessimisten ”Jeg er dum” (sst. s. 46) dersom noe negativt hender. ”Jeg har ikke talent for poker” og ”Jeg er usikker” er flere eksempler på hvordan pessimisten forklarer for seg selv negative ting (sst. s. 46). Pessimisten tenker *jeg*, ikke *den* eller *de*. Pessimisten blottlegger nær sagt sitt eget selvbilde til å bli psykologisk overkjørt og angrepet hver gang noe negativt inntreffer. Selv når positive ting skjer forklarer pessimisten dette med en bekreftelse av et dårlig selvbilde. Forklaringen har da gjerne form av at medgang tilskrives flaks eller andres ferdigheter, f.eks. ”Lagkameratenes ferdigheter...” eller at noe positivt som har skjedd var på grunn av ”Et lykketreff...” (sst. s. 47). Pessimisten anerkjenner altså ikke egne evner når noe positivt skjer.

Neste dimensjon er stabil versus ustabil forklaringsstil. Når en optimist skal forklare årsaken til positive begivenheter tilskriver han eller hun disse som permanente (eller stabile) og negative begivenheter som midlertidige (eller ustabile) (sst. s. 40). Disse eksemplene bruker Seligman (sst. s. 41) om en optimist som tilskriver positive begivenheter som stabil:

- ”Jeg er alltid heldig.”
- ”Jeg er talentfull.”
- ”Konkurrenten min er ikke noe tess.”

Videre sier han at en optimist tilskriver negative begivenheter som ustabil eller av forbigående art (sst. s. 40):

- ”Jeg er sliten.”
- ”Slankekuren virker ikke når du spiser ute.”

- ”Du klager når jeg ikke rydder på rommet mitt.”
- ”Sjefen er i dårlig humør.”
- ”Du har ikke snakket med meg i det siste.”

Av dette ser man at optimisten bruker motsatt stil når han forklarer en negativ begivenhet sammenlignet med en positiv begivenhet. Negative begivenheter har for optimisten en varighet som er ustabil mens positive begivenheter har en varighet som er stabil (les godt selvbilde). For eksempel kan man tilføye dette til ”Jeg er sliten” (ustabil), men det vil gå over etter at jeg har hvilt. Det er ikke rart at jeg føler meg sliten. Jeg har stått på veldig i det siste. Eller: Du har ikke snakket med meg i det siste, *fordi jeg forstår at du har vært veldig opptatt*, blir en mulig årsak til noe som kunne bli tolket negativt av en pessimist. En optimist bruker altså en forbigående årsaksforklaring til at en situasjon tilsynelatende er negativ. Dette har igjen store konsekvenser for hvor stor vekt eller betydning en optimist gir negative begivenheter eller motgang som oppstår i livet.

Pessimisten på sin side tilskriver negative begivenheter som stabil (sst. s. 40):

- ”Jeg er helt på felgen.”
- ”Slankekuren virker aldri.”
- ”Du klager alltid.”
- ”Sjefen er en drittsekk.”
- ”Du snakker aldri til meg.”

Og positive begivenheter som ustabil (sst. s. 41):

- ”Det er min lykkedag.”
- ”Jeg forsøker så godt jeg kan.”
- ”Konkurrenten min ble trett.”

Også i dette tilfellet ser man at pessimisten bruker motsatt stil når han forklarer en negativ begivenhet (stabil) sammenlignet med en positiv begivenhet (ustabil). Pessimister tenker om negative begivenheter at de alltid vil prege livet deres og at positive begivenheter skyldes forbigående årsaker.

Siste dimensjon som brukes for å forklare en årsak med optimistisk eller pessimistisk stil, er i forhold til hvilket helhetspreg forklaringen bruker, dvs. om den er global eller spesifikk. Optimisten bruker globale forklaringer på positive ting som skjer (sst. s. 44):

- ”Jeg er flink.”
- ”Megleren min kan alt om Wall Street.”
- ”Jeg er sjarmerende.”

Og spesifikke forklaringer på negative ting som skjer (sst. s. 43):

- ”Professor Seligman er urettferdig.”
- ”Jeg er avvisende overfor ham.”
- ”Denne boken er ubrukbar.”

Videre kan vi se at pessimistens tilsvarende forklaringer på negative begivenheter får et globalt preg (sst. s. 43):

- ”Alle lærere er urettferdige.”
- ”Jeg er avvisende.”
- ”Bøker er ubrukbare.”

Mens positive ting som hender pessimisten får et spesifikt forklaringspreg (sst. s. 44):

- ”Jeg er flink i matte.”
- ”Megleren min kan oljeaksjer.”
- ”Jeg sjarmerte henne.”

Når noe negativt hender en optimist forklarer altså optimisten dette med et spesifikt preg, f.eks. *denne boken er ubrukbar* i motsetning til ”bøker er ubrukbare”, der siste forklaring er global og tilhører en pessimist. Optimisten mener altså ikke alle bøker, men kun denne spesifikke boka. Og dermed finner vi også samme logikken som før med hensyn til at negative og positive begivenheter forklares ved hjelp av motsatt stil. En optimist forklarer derfor positive begivenheter ved hjelp av et globalt preg. ”Jeg er flink” betyr at optimisten generelt sett anser seg som flink i alt eller det meste. En pessimist bruker istedenfor en spesifikk stil: ”Jeg er flink i matte.” Pessimisten forklarer altså en positiv opplevelse av faget matte, slik at denne opplevelsen kun er relevant for akkurat dette faget (spesifikk). Dette åpner for at personen mener at han eller hun ikke er flink i noen andre fag. I hvert fall er det slik man skal forstå denne stilen brukt av de som tenker eller forklarer noe pessimistisk.

Et annet eksempel på hvordan en optimist forklarer en negativ begivenhet er: ”Jeg er avvisende overfor ham.” Her forklarer optimisten for seg at avvisningen var rettet kun mot ham (spesifikk), ikke mot alle (global). Ovenfor ser man at en pessimist forklarer sin evne til å sjarmere en kvinne med et spesifikt preg. Dette kan f.eks. innebære at pessimisten vanligvis ikke

oppfatter at han sjarmerer kvinner, men at dette var et unntak. Pessimistens forklarende stil gjør at han selv oppfatter seg som lite attraktiv. Dette er nok et eksempel på hvordan et dårlig selvbilde hos en pessimist påvirker hvilke forklaringer han eller hun bruker om det som hender.

Attributional Style Questionnaire (ASQ)

Forklarende stil blir vanligvis målt ved hjelp av et selv-rapporterende spørreskjema (Peterson mfl. 1982) forkortet med ASQ (Attributional Style Questionnaire). Den inneholder 12 hypotetiske situasjoner: 6 som er negative og 6 som er positive. Et eksempel på en negativ situasjon er at du ikke greier å gjøre alt av arbeid som andre forventer av deg, og et eksempel på en positiv situasjon er at din ektefelle eller kjæreste har vært mer kjærlig mot deg i det siste (Reivich 1995, s. 22). 6 av situasjonene har med tilknytning eller forbindelse til andre å gjøre. *Du møter en venn som oppfører seg fiendtlig mot deg* er et eksempel på en slik forklarende stil. Resterende 6 situasjoner har med prestasjoner eller oppnåelse å gjøre. *Du gjennomfører et prosjekt som blir høyt verdsatt* er et eksempel på dette (sst. s. 22).

I hver situasjon i spørreskjemaet blir deltakeren bedt om å forestille seg best mulig at begivenheten skjer med dem og således bestemme seg for hva de tror ville være hovedårsaken til situasjonen. Årsaken skrives ned og angis på en 7 punkts skala om årsaken er intern/ekstern, stabil/ustabil og global/spesifikk. 1 på skalaen er lik fullstendig ekstern, ustabil og spesifikk, mens 7 på skalaen er lik fullstendig intern, stabil og global (sst. s. 22).

ASQ ble lagd på et tidspunkt (Seligman mfl. 1979) der fokuset først og fremst rettet seg mot folk med depresjoner (Peterson mfl. 1995, s. 10). På den måten var den patologisk orientert. Forklarende stil virker å holde seg stabil over tid, den er konsistent (Peterson mfl. 1982). Schulman mfl. (1987) gav ASQ til 61 collegestudenter tilfeldig inndelt i tre grupper for å finne ut om ASQ representerte en målemetode som kunne gjøre den upålitelig eller gjenstand for juks (Reivich 1995, s. 26). Det vil si upålitelig med hensyn til at visse omstendigheter kunne lede til høyere optimismeskåre.

Gruppene besto av en kontrollgruppe (kun gitt ASQ), en insentivgruppe (gitt ASQ med en forside der det sto at den med høyest skåre ville bli belønnet med \$100 dollar) og en insentivpluss-coachet gruppe (gitt det samme som insentivgruppen pluss hint om at ASQ måler hvor

standhaftig et individ er under motgang) (sst. s. 26). I tillegg ble sistnevnte gruppe informert om at ASQ måler standhaftighet ved å måle ens forventninger til positive og negative hendelser og at høyest skåre kom fra å velge mest optimistiske årsaker til positive ting og minst pessimistiske årsaker til negative ting (sst. s. 26). Men selv etter at studentene ble inndelt i disse 3 gruppene framsto ASQ motstandsdyktig mot juks (sst. s. 27).

ASQ blir helst omtalt som spørreskjema. For ordens skyld bruker jeg også benevnelsen måleinstrument, noe ASQ også er. ASQ (måleinstrument 3) fremstår slik i min oversettelse (tilpasset fra Peterson mfl. 1982, s. 291):

Resultat (Outcome)	Målområde (Goal area)	Hendelser (Events) α
Bra	Prestasjon	(3) Du blir veldig rik. (10) Du søker på en stilling som du svært gjerne vil ha (f.eks. viktig jobb, adgang til høyere universitetsstudie) og får den.
Bra	Tilknytning	(12) Du får lønnpålegg. (1) Du møter en venn som gir deg komplimenter for din utseende. (6) Du gjennomfører et prosjekt som blir høyt verdsatt. (9) Din ektefelle (kjæreste) har behandlet deg mer kjærlighetsfullt.
Dårlig	Prestasjon	(2) Du har lett etter en jobb uten suksess en stund. (5) Du holder en viktig tale foran en gruppe og tilhørerne reagerer negativt. (8) Du greier ikke å få gjort alt arbeid som andre forventer av deg.
Dårlig	Tilknytning	(4) En venn kommer til deg med et problem og du prøver ikke å hjelpe. (7) Du møter en venn som oppfører seg fiendtlig mot deg. (11) Du går ut på en date og det går dårlig.

α Tallet i parentes viser til rekkefølgen ved hendelsene i det opprinnelige spørreskjemaet.

Prestasjon er brukt som oversettelse for *achievement*, mens tilknytning er brukt som oversettelse for *affiliation* fra det originale spørreskjemaet. Bra og dårlig viser til henholdsvis 6 hypotetisk positive situasjoner og 6 hypotetisk negative situasjoner.

Med *The Expanded ASQ* (EASQ) ønsket Peterson og Villanova (1988) å forbedre reliabiliteten (påliteligheten) ved ASQ med hensyn til om en lært hjelpeløshet modell om depresjon måler forklarende stil. 140 studenter skulle svare på 24 hypotetisk negative hendelser (6 av de negative hendelsene var hentet fra den originale ASQ). Studiet svarte til forventningen om at en forlengt ASQ forbedret påliteligheten ved individuelle dimensjoner (sst. s. 88). En begrensning med ASQ og EASQ er at bare de som er villige til å gjennomføre spørreundersøkelsen kan undersøkes (Reivich 1995 s. 43). Denne begrensningen finnes ikke hos *Content Analysis of Verbatim Explanations technique*, forkortet til CAVE, som det nå vil bli sett nærmere på.

Content Analysis of Verbatim Explanations technique (CAVE)

CAVE er en teknikk utviklet av Peterson mfl. (1983) der berømte, døde eller på annen måte utilgjengelige personer studeres like enkelt som f.eks. studenter, så lenge et personlig skrevet dokument er tilgjengelig (Reivich 1995, s. 30). Det eneste krav som stilles til dette dokumentet er at den inneholder kausale attribusjoner fra personen som blir studert (sst. s. 30). Som nevnt tidligere betyr kausalitet *årsaksbestemthet* eller *årsakssammenheng*, og attribusjon: ”det å tillegge en person eller et fenomen noe nærmere angitt” (jf. Raaheim & Raaheim 1993). I den sammenheng kausale attribusjoner her blir brukt betyr det altså *hva* en person tillegger som *årsak* til noe. Dersom et skriftlig materiale mangler kausale attribusjoner vil CAVE-teknikk derfor være uegnet metode for å finne forklarende stil.

Årsakssammenhenger som forskere leter etter for å berettige bruk av CAVE-teknikk kan finnes i intervjuer, dagbøker, brev, essays, avisartikler osv. (Reivich 1995, s. 30). Noen forskere hevder at ”content”-analytiske teknikker à la CAVE-teknikk er beheftet med bias og mangel på presisjon (sst. s. 31). CAVE-teknikk involverer to uavhengige trinn:

(1) finne opprinnelse til ordrett hendelse og strofer med årsaksforklaringer.

(2) beregne kausale uttalelser langs dimensjonene internalitet, stabilitet og globalitet, for å finne forklarende stil (sst. s. 31).

Fordel med materiale framskaffet og tiltenkt med bruk av CAVE-teknikk, sammenlignet med ASQ, er at hendelser beskrevet i dette materialet sannsynligvis er mer relevant og meningsfylt for personene enn hendelsene presentert i ASQ (sst. s. 31). I motsetning til ASQ er hendelser brukt i CAVE-teknikk vanligvis ikke hypotetisk, men episoder fra en persons liv (sst. s. 31). Men til tross for CAVEs befatning med virkelige hendelser kan både ASQ og CAVE være beheftet med uklarhet: ASQ emner er uklar med hensyn til mangel på informasjon og kontekst, mens virkelige hendelser, brukt i CAVE, er uklar med hensyn til overfloden av informasjon som omgir dem (sst. s. 32). Fordi personer sannsynligvis kan beregne sine egne forklaringer mer nøyaktig enn forskere, dvs. ASQ, har ASQ bedre validitet sammenlignet med CAVE-teknikk (Schulman mfl.1989) når det gjelder å forutse/predikere depresjon (Reivich 1995, s. 43).

Peterson mfl. (1988) er et av mange studier som har brukt CAVE-teknikk. De forutså sykkelighet ut ifra forklarende stil hos individer som hadde deltatt i Grant studiet (Vaillant 1977) - en longitudinal undersøkelse av Harvard klasser i perioden 1939 til 1942, der personer ble intervjuet om sin opplevelse av krigen (Reivich 1995, s. 43). Peterson mfl. (1988) fant opprinnelsen til (extracted) og beregnet (rated) materialet fra intervjuer gjort i 1946 av i alt 99 personer, som deltok i nevnte studie. *Opplevelse av krigen* innebar nærmere bestemt *vanskelige opplevelser* fra krigen. Ved hjelp av CAVE-teknikk fant Peterson mfl. (1988) videre ut at forklarende stil for negative begivenheter i 1946 forutså en global beregning av fysisk helsetilstand i 1970 (Reivich 1995, s. 43).

Alt i alt, viste det seg at menn som brukte optimistiske forklaringer på dårlige begivenheter når de var 25 år, var friskere senere i livet, enn menn som brukte mest pessimistiske forklaringer på dårlige begivenheter (Peterson 1995, s. 238). Peterson mfl. (1988) fant ut at sammenhengen mellom forklarende stil og helse nådde mest robust (høyest) nivå når menn i undersøkelsen var blitt 45 år, altså nesten 20 år etter intervjuet fra 1946 i Grant studiet (Peterson 1995, s. 238). Etter å ha nådd en topp rundt 45 års alderen jevnet sammenhengen mellom optimisme og helse seg ut og ble til slutt borte (sst. s. 238).

Children`s Attributional Style Questionnaire (CASQ)

CASQ ble utviklet for barn omtrent i alderen 8 til 14 år (Kaslow mfl. 1978), og er derfor mindre komplisert enn ASQ, slik at nevnte aldersgruppe skal kunne fullføre dette spørreskje-

maet (Reivich 1995, s. 43). CASQ inneholder 48 emner (24 positive og 24 negative hendelser) der *hvert emne* består av en hypotetisk positiv eller negativ hendelse, som involverer barnet og to mulige årsaker til hendelsen (sst. s. 44). Et eksempel på et emne i CASQ er (Seligman 1997, s. 83): ”Du reiser på ferie sammen med noen og har det morsomt”. De to mulige årsakene til denne hendelsen er ifølge CASQ (a) en intern positiv årsak: ”Jeg var i godt humør” og (b) en ekstern negativ årsak: ”De jeg var sammen med, var i godt humør” (sst. s. 83). Fordelt på 48 emner/spørsmål passer 16 emner/spørsmål på hver av de tre dimensjonene (intern/ekstern, stabil/ustabil og global/spesifikk) (Reivich 1995, s. 44). Poengskåre i CASQ skjer ved hjelp av skåreverdi 1 til hver respons som er intern, stabil eller global, mens skåreverdi 0 gis hver respons som er ekstern, ustabil eller spesifikk (sst. s. 44).

Ungdom/unge voksne

Det å være ungdom og ung voksen er noe som alle voksne hver på sin måte kan relatere seg til og vet hva innebærer. Hormonelle endringer som følger med puberteten gjør at kroppen etter hvert får voksne fysiske trekk. Noen husker kanskje på ungdomsperioden som problematisk, mens den for andre forløp seg uproblematisk. Erikson (1968) mener at ungdom gjennomgår ulike kriser. Med krise mener han ikke at en nær forestående katastrofe vil hende et individ, men mer korrekt at individets livshistorie vil nå et kritisk vendepunkt, der videre utvikling finner sted ved å følge en ny kurs (Kroger 2003).

Overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet representerer blant annet en fase i individets utvikling. Følelsesmessig assosiasjon på ungdomstrinnet tenkes å ha beveget seg fra fokus på familie tidligere og deretter til jevnaldrende (Rosenblum & Lewis 2003). Jevnaldrende kan også innebære romantiske forhold i ungdomsårene eller tidlig voksenalder. Fordi romantiske forhold medfører sterke følelser kan de ha positiv betydning, men også negativ betydning (kilde til stress). Blant annet har Furman og Flanagan (1997) foreslått at erfaringer fra romantiske forhold hos ungdom, kan påvirke hvordan etterfølgende nære forhold (f.eks. ekteskap) arter seg (Bouchey & Furman 2003). Overgangen fra ungdomstrinnet til videregående skole representerer et annet overgangstrinn. For mange, kan kanskje videregående skole være en fase der individet får en forsmak på overgangen til voksenverdenen. Eller kanskje møtet med voksenverdenen skjer gjennom jobb (Vondracek & Porfeli 2003).

Side om side med fysisk utvikling i ungdomsårene foregår også kognitiv utvikling. Kognitiv utvikling innebærer utvikling relatert til læring, hukommelse, språk og tenkemåte (les resonnering) (Byrnes 2003). Som en fellesnevner til læring, hukommelse, språk og tenkemåte viser Byrnes (2003, s. 227) til Bjorklunds (1999) definisjon av kognisjon som aspekter ved sinnet relatert til tilegnelse, modifikasjon og manipulering av kunnskap i særlige kontekster. Byrnes (2003) sier videre at tenkemåte er den av kognitive prosesser som oftest blir studert, f.eks. problemløsning, induktiv og deduktiv resonnering. Resonnering vil si tenkning der vi prøver å komme fram til en konklusjon (Haugen 2006a). Hvordan foregår kognitiv utvikling hos ungdom?

En måte kognitiv utvikling foregår på, er i forhold til at visse aspekter ved det kognitive endrer seg over tid, slik at endringen øker individets evne til å oppnå sunn eller tilpasningsdyktige resultater (f.eks. bedre karakterer) (Byrnes 2003, s. 229). Deduktiv resonnering kan bli brukt i ulike kontekster der ungdom og andre prøver å finne ut hva som skjer, og hva de kan gjøre i de ulike kontekstene (sst.). Eksempel på deduktiv resonnering fra Byrnes (2003, s. 231), min oversettelse:

(A1) Hertugen ble enten drept av butleren eller værelsespiken.

(B1) Butleren kan ikke ha drept hertugen.

(C1) Værelsespiken må ha drept hertugen.

(A2) Dersom det er tirsdag i dag så skal jeg på skolen.

(B2) I dag er det tirsdag.

(C2) Jeg skal på skolen.

(A1, B1) og (A2, B2) ovenfor er premissene, mens (C1) og (C2) er konklusjonene som hvert av eksemplene ender opp med (slutning som følger logisk fra premissene). Premissene ovenfor er forholdsvis oversiktlig, og gir temmelig gode forutsetninger for å dra slutningene vist i eksemplene. Slik behøver det imidlertid ikke alltid være. Det kan være situasjoner der premissene er ufullstendige eller gir rom for å trekke gale konklusjoner. Det kan være at ord eller uttrykk i premissene blir feiltolket. Deduktiv resonnering blir blant annet brukt av... :

1. politi som skal løse ulike saker.

2. forfattere og studenter som skriver argumentative essays.
3. advokater som prøver ut en sak.
4. forskere som tester hypoteser.
5. high school studenter som jobber med algebra og geometri (sst. s. 231).

Avslutningsvis skal bare nevnes at en persons kompetanse med hensyn til deduktiv resonnering, beror på evnen til å dra en konklusjon som logisk følger premissene. Hos ungdom og unge voksne kan evnen til deduktiv resonnering stadig være ufullendt, og derfor være beheftet med feilmarginer som påvirker slutninger som blir dratt, med utgangspunkt i et premiss som vakler.

Der deduktiv resonnering dreier seg om å trekke slutninger ved hjelp av premissene eller regelen, for så å utlede eksempler (Haugen 2006a), kan induktiv resonnering sies å gå fra det enkelte eller noen få til det mer generelle. *Induktiv forskning* går f.eks. fra observasjoner for siden å utvikle hypoteser, mens *deduktiv forskning* starter med en hypotese hvis data fra forskningen siden gir støtte til eller demonstrerer hypotesen (Judd mfl. 1991, s. 25-26). Eksempel på en induktiv slutning: Siden min barnevakt kjører en Volvo gjør sannsynligvis alle barnevakter det (Byrnes 2003, s. 232). I likhet med slutninger som stammer fra deduktiv resonnering, kan også slutninger fra induktiv resonnering være feil. Suksess eller ikke suksess kommer an på om f.eks. ungdom er i stand til å oppdage mulig feilaktighet når de drar induktive slutninger?

På grunn av høyst ulike valg tatt av de som forsker på deduktiv og induktiv resonnering, har det vist seg vanskelig å fastslå akkurat når deduktiv og induktiv kompetanse begynner osv. i ungdomsperioden (sst.). I følge Moshman (1998) greier ungdom mer og mer ettersom de blir eldre å holde egne meninger for seg selv, mens de vurderer andres tankegang samt at de vurderer argumenter på en objektiv måte (Byrnes 2003). Dersom ungdom får anledning til å knytte deduktiv og induktiv kompetanse til kunnskap de allerede har, vil kvaliteten på det de skal gjøre øke (sst.). Hirschfeld og Gelman (1994) hevder at evolusjonen har designet egenskaper som gjelder tenkningen dit hen til å være avhengig av kunnskap (Byrnes 2003).

En viktig kilde til kunnskap og derfor også kognitiv utvikling hos ungdom og unge voksne er ikke minst ulike former for utdanning (sst.). Forskere som studerer ulike typer tenkning har funnet ut at utdanning spiller en nøkkelrolle når forbedringer i tenkning skal beskrives (sst.). Innsatsen som legges ned i en hvilken som helst oppgave ungdom eller voksne skal foreta seg

kommer an på en oppgaves innhold, og motivasjon som knytter seg til oppgaven (sst. s. 241). I tillegg til at eldre ungdom og voksne har ervervet seg mer kunnskap enn yngre ungdom og barn, demonstrerer de også større effektivitet i å gjøre bruk av denne kunnskapen for å huske, tenke, ta avgjørelser og løse problemer (sst. s. 241). Eldre ungdom og voksne er også mer metakognitive, reflektive og konstruktivistisk enn yngre ungdom og barn (sst.). Metakognisjon vil si refleksjon man har om egen tenkning eller kognisjon (Haugen 2006a).

Erikson beskriver ungdomstiden som en søking etter identitet der unge prøver å finne svar på hvem han eller hun er, og hva han eller hun skal bli (Bjerke & Haugen 2006, s. 191). Ifølge Erikson er identitet "[...] en opplevelse av personlig og historisk kontinuitet" hvor det er viktig for de unge "[...] å finne ut både hvordan de er unike (forskjellig fra andre), og hvordan de er like andre" (sst. s. 191). Erikson identifiserte 4 ulike stadier identitetsutviklingen gjennomgår i ungdomsåra (sst. s. 192):

Stadie 1. *for tidlig tillukking* viser til en periode uten opprør eller kritisering mot voksnes normer og regler. I denne fasen er unge uproblematisk og konforme mot foreldre eller andre autoriteters holdninger. For voksne oppleves unge i denne fasen gjerne enkle å forholde seg til, men blir en person værende i denne fasen, risikerer hun eller han å bli fastlåst i vurderinger og valg. På dette stadiet er det ingen identitetskrise hos den unge.

Stadie 2. *identitetsdiffusjon* viser til en periode der den unge enda ikke er preget av identitetskrise, selv om hun eller han kan ha opplevd det. I denne fasen har ungdom ikke tatt stilling til framtidige valg av yrke eller utdanning, og viser ingen favorisering eller forpliktelser mot noen ideologi eller trosretning. Dersom en identitetskrise er uløst på dette stadiet kan det blant annet føre til usikkerhet hos den unge.

Stadie 3. *moratorium* viser til en fase med økt fokus på yrkesvalg, trosretning og ideologier hos unge. Det er viktig for identitetsdannelsen å diskutere yrkesvalg, trosretning og ideologier med andre. På dette stadiet befinner ungdom seg inne i en identitetskrise. Dette stadiet kan strekke seg ut i tjueåra.

Stadie 4. *etablert identitet* vil si valg den unge har gjort av egen, fri vilje, med hensyn til hvilket yrke og hvilken ideologi som passer for hun eller han. Dette stadiet nås vanligvis rundt 20 års alderen.

Eksempler på ulike påvirkningsfaktorer ungdom og unge voksne møter og står overfor i samfunnet er: jevnaldrende, lærere, romantiske forhold, familie, jobb, idrett, politikk, religion/livssyn, mobbing, sykdom, skole/utdanning, sosiale medier (f.eks. facebook) med mer. Det ligger utenfor rammen i denne oppgaven å nå over disse faktorene. Noen av dem vil imidlertid bli nevnt i tilpasset grad underveis i oppgaven.

Optimistisk tenkning og kjønn

Med hensyn til kjønn er det enten ingen kjønnsforskjeller i forklarende stil hos barn - eller gutter er mer pessimistisk enn jenter (Nolen-Hoeksema & Girgus 1995). Videre er det enten ingen kjønnsforskjeller i forklarende stil blant ungdom og voksne - eller jenter og kvinner er mer pessimistisk enn gutter og menn (sst.). I følge Seroczynski mfl. (2003) har forskning funnet at det er dobbelt så sannsynlig at voksne kvinner blir deprimert sammenlignet med voksne menn (se f.eks. Nolen-Hoeksema 1990; Weissman & Klerman 1977; Weissman mfl. 1984). Hva med kjønnsforskjeller i motivasjon og skoleprestasjoner?

En norsk undersøkelse viste at flinke gutter oppfattet skolen som lett, mens flinke jenter oppfattet skolen som middels vanskelig (Ulvund 2010). Samme fenomen avslørte seg hos middels flinke elever: Middels flinke gutter oppfattet skolen som middels vanskelig, mens middels flinke jenter oppfattet skolen som vanskelig (sst.). Disse resultatene indikerte at jenter undervurderer egne evner til å prestere godt på skolen.

Oppsummering

Til å begynne med konsentrerte forskning på forklarende stil seg først og fremst på hvordan ulik opplevelse av hjelpeløshet i ukontrollerbare situasjoner økte risikoen for å utvikle depresjon eller pessimistisk forklarende stil. Etter hvert ble fokuset lagt på positive psykologiske faktorer. For å greie og gjøre folk immune mot pessimisme fokuserte studier mer og mer på hvordan folk som lyktes og greide å leve normalt nettopp gjorde dette.

Forklarende stil inndeles i dimensjonene intern versus ekstern, stabil versus ustabil og global versus spesifikk. Variasjoner over nevnte dimensjoner følger en regelmessighet, slik at forkla-

ringer som folk bruker kan tilpasses til å kjennetegne henholdsvis optimistisk forklarende stil eller pessimistisk forklarende stil. Optimistisk forklarende stil brukt om negative begivenheter involverer dimensjonene ekstern, ustabil og spesifikk, mens optimistisk forklarende stil brukt om positive begivenheter involverer det motsatte, nemlig intern, stabil og global. Samme mønster følger ved pessimistisk forklarende stil: Pessimistisk forklarende stil brukt om negative begivenheter tilsvarer dimensjonene intern, stabil og global, mens samme forklarende stil bruker dimensjonene ekstern, ustabil og spesifikk for å forklare positive begivenheter.

Beskrivelsene ovenfor av de to forklarende stilene lar oss bli klar over at personer som tilhører den ene eller den andre stilen, har ulike forventninger til hva som vil hende i en gitt situasjon. Man finner også et mønster med hensyn til årsaksforklaringer av ulike begivenheter. F.eks. nevnes det ovenfor at en optimistisk måte å forklare positive begivenheter på gjør bruk av dimensjonene intern, stabil og global. I overensstemmelse med dette vil det si at en optimist er tilbøyelig til å tillegge årsaken til noe positivt dit hen at det skyldes egen evne (intern), at det ikke er noe forbigående (stabil) og at positive ting vil hende i ulike situasjoner (global). En pessimist vil på sin side tillegge årsaken til noe positivt dit hen at det skyldes faktorer utenfor seg selv (ekstern), at det ikke er noe varig (ustabil) og at noe positivt kun inntraff i denne situasjonen, f.eks. på grunn av flaks (spesifikk).

For å finne optimistisk/pessimistisk forklarende stil brukes gjerne måleinstrumentet ASQ, som består av 6 positive og 6 negative hypotetiske situasjoner. I likhet med måleinstrumentet LOT har ASQ blitt brukt i svært mange ulike studier, ikke bare studier vedrørende optimisme. Hypotetiske hendelser i ASQ varierer mellom målområde prestasjon (bra/dårlig) og tilknytning (bra/dårlig). Eksempel på bra prestasjon i ASQ er: "Du blir veldig rik" – og dårlig tilknytning: "En venn kommer til deg med et problem og du prøver ikke å hjelpe". CAVE undersøker forklarende stil hos berømte, døde eller andre utilgjengelige personer ved hjelp av personlig skrevet dokument (f.eks. dagbøker og brev) som må inneholde kausale attribusjoner (årsaksforklaringer), fra personen som blir studert. CASQ ble utviklet som spørreskjema for å finne forklarende stil hos barn, og er mindre komplisert enn ASQ.

Med krise mente ikke Erikson nødvendigvis noe negativt eller tilnærmet katastrofalt for individet. En krise innebar snarere at individet er kommet til et punkt der videre utvikling må skje ved å følge en ny kurs. Med ungdomstrinn og ungt voksentinn følger blant annet kroppslige forandringer. I tillegg befinner ungdom og unge voksne seg et sted i sin kognitive utvikling, mens de er på vei mot et annet. Forskjellen på kognitiv utvikling hos henholdsvis yngre ung-

dom og eldre ungdom/voksne er f.eks. forankringen de har i kunnskap, blant annet ervervet fra undervisning på skolen. Evnen til deduktiv og induktiv tenkning er blant annet en indikasjon på kognitiv utvikling hos ungdom og voksne. Deduktiv tenkning vil si å dra enkeltslutninger eller konkludere ut ifra (generelle) premisser som er gitt, mens induktiv tenkning går fra det enkelte (f.eks. en observasjon) til det mer generelle.

Gutter og jenter har omtrent samme forklarende stil, eller gutter kan være litt mer pessimistisk enn jenter. I ungdomsalder eller voksenalder er forklarende stil enten lik, eller jenter og kvinner har mer pessimistisk forklarende stil enn gutter og menn. Flinke gutter ser på skolen som lett, mens flinke jenter ser på skolen som middels vanskelig.

Drøfting av likheter ved de to teoriene om optimisme

Teorien om disposisjonell optimisme og om optimistisk forklarende stil har blant annet til felles at de hver på sin side representerer mange års selvstendig forskning, både fra de som introduserte teoriene og fra mange forskningsprosjekter andre har gjort. Jeg minner om at disposisjonell optimisme innebærer en forventning til resultat eller utfall (les outcome expectancy) som følge av atferd/handlinger, der resultat også kan kalles et mål eller et anti-mål som styrer atferd. Forklarende stil (les optimistisk forklarende stil) har på sin side fokusert på hvilke forklaringer og årsaker (les causal attributions) folk bruker om det som hender dem. Forklaringene omfatter som allerede nevnt dimensjonene (1) internalitet/eksternalitet, (2) stabilitet/ustabilitet og (3) globalitet/spesifikkhet.

Diatese-stress-modellen som er nevnt tidligere i oppgaven kan også anvendes på disposisjonell optimisme eller pessimisme. Disposisjonelle pessimister kan være spesielt tilbøyelige til å forutsi katastrofale utfall om fremtiden i møte med motgang (Gillham mfl. 2002). Og en slik negativ fremtidsutsikt kan øke pessimistenes håpløshet og gjøre dem sårbar for depresjon (sst.). De to aktuelle teoriene har altså både likheter og forskjeller ved seg. I det som følger vil jeg først prøve å finne fram til likheter.

Trekk

Selv om de to teoriene bruker benevnelsene *disposisjonell* (dispositional) og *stil* (style) finner man trekkrelaterte betydninger formulert i begge definisjoner. Jeg minner om Scheier og Carver (1985, s. 220) i forhold til optimisme og pessimisme som et stabilt trekk ved et individ: "[...] individual differences are relatively stable across time and context. Optimists often appear to be optimistic "in general," [...] pessimistic persons often give the appearance of being universally glum". Hva angår den andre teorien gir det seg ovenfor (tilpasset fra Peterson mfl. 1995, s. 1) at en generell og enkel definisjon av forklarende stil er ens tendens til å bruke samme sort forklaringer om ulike hendelser. Som nevnt tidligere sier også Seligman (1997, s. 19) at: "Forklarende stil er hvordan du vanemessig forklarer deg selv hvorfor begivenheter inntreffer".

De to teoriene vurderer altså ulike tenke- og væremåter hos folk som typiske personlighetstrekk som holder seg stabil i ulike situasjoner. I motsetning til hva disse teoriene påpeker, hevder Bandura (Olson & Hergenbahr 2009) at menneskelig atferd ikke er konsekvent eller stabil i ulike situasjoner. Bandura forstår ikke menneskers atferd ut ifra spesielle typer eller personlighetstrekk, men ut ifra hvilke omstendigheter mennesker står overfor (sst. s. 339). I oppgaven har jeg allerede vært noe inne på disposisjonell optimisme som trekk-teori. I det som følger vil jeg se på noen argumenter for om *stil* ved forklarende stil også kan karakteriseres som et trekk (les personlighetstrekk)?

Har folk en konsekvent forklarende stil, spør Peterson mfl. (1995, s. 16)? I betydningen av *konsekvent* fins både nevnte tendens til å bruke samme type forklaringer om ulike hendelser, og hvordan man vanemessig forklarer for seg selv hvorfor noe skjer. Skulle det vise seg at folk har en konsekvent forklarende stil, er man nærmere et svar på om forklarende stil er en trekk-teori. På grunn av lav grad av internt samsvar i forhold til de individuelle dimensjonene ved måleinstrumentet ASQ (Peterson mfl. 1982) har f.eks. Arntz mfl. (1985) hevdet at folk ikke har en forklarende stil, samt at folks forklaringer på ulike begivenheter mangler samsvar (Peterson mfl. 1995, s. 16). Imidlertid vil en økning av antall begivenheter der vi attribuerer, kunne gjøre at vi vil komme nærmere å måle en psykologisk stil, antakelsesvis fordi uviktige påvirkninger på de attribusjoner vi gjør blir utelukket (sst. s. 16). Fra ASQ (Peterson mfl. 1982) til Expanded ASQ (Peterson & Villanova 1988) ble antall dårlige begivenheter økt fra 6 til 24. Dette resulterte i en imponerende økning i internt samsvar (les consistency) ved de individuelle dimensjonene (sst.).

Også CAVE-teknikk kan vise til tilfredsstillende reliabilitet (pålitelighet) ved forklarende stil når antall begivenheter økes (sst.). Peterson mfl. (1988) fant f.eks. et mye bedre samsvar ved forklarende stil når de brukte 10 begivenheter, som inneholdt attribusjoner, sammenlignet med Peterson mfl. (1985) som brukte kun 2 begivenheter med attribusjoner (Peterson mfl. 1995). En annen ting er at test-retest reliabilitet ville tenkes å bli lik 0, dersom forsøkspersoner i en undersøkelse viser seg ikke å ha en konsekvent forklarende stil (sst.). Imidlertid resulterte test-retest reliabilitet over en 5 ukers periode, av psykometriske egenskaper ved ASQ, på et adekvat nivå (sst.). Nolen-Hoeksema mfl. (1986) har f.eks. rapportert lignende samsvar hos barn over en periode på flere måneder (Peterson mfl. 1995).

Burns og Seligman (1989) brukte CAVE-teknikk for å måle forklarende stil ved hjelp av materiale hentet fra subjektene i forskningen. De fant samsvar i forklarende stil som vedvarte over 50 år (Peterson mfl. 1995). Dette var altså en god indikator på samsvar (konsistens) på et hvilket som helst tidspunkt i løpet av perioden (sst. s. 17). De forskningsfunn det nå er henvist til gir god hold til at folks forklaringer er konsekvente med hensyn til ulike ting som hender, og stabile over tid (sst.). Avslutningsvis ytrer Peterson mfl. (1995, s. 17) noen synspunkter med relevans for forklarende stil: Uansett om signifikante korrelasjoner for konsistens ved forklarende stil er beskjedne, er ikke korrelasjonen lavere enn ved de fleste andre personlighetskarakteristikker.

Forventning

Begge teorier i oppgaven bruker forventninger når de skal forklare hva som skjer i sin teori. Som nevnt måler Carver og Scheier forventninger direkte, ved å spørre folk i hvilken grad de tror at fremtidige utfall vil bli gode eller dårlige (Carver & Scheier 2002b). Den andre retningen, vet vi fra før av, uttrykker optimisme og pessimisme med utgangspunkt i forklarende stil. Allerede i reformulert lært hjelpeløshet teori (RLHT; Abramson mfl. 1978) blir det forutsagt at pessimistiske og optimistiske forklaringer vil føre til ulike forventninger om fremtiden (Gillham mfl. 2002, s. 55). De som attribuerer (tilskriver) negative hendelser til stabile og globale årsaker vil forvente at de ikke kan kontrollere utfall eller resultater i fremtiden, samt at de vil være sårbar for hjelpeløshet i møte med motgang (sst.). Sjansen for at denne hjelpeløsheten skal føre til depresjon er i stor grad til stede. De som attribuerer negative hendelser

til ustabile og spesifikke årsaker vil forvente at de kan kontrollere hva som skjer i fremtiden (sst.).

Fra det som er nevnt ovenfor, gir det seg derfor (i overensstemmelse med Peterson & Seligman 1984; Seligman 1991) at retningen som bruker forklarende stil, hevder at folks forventninger om fremtiden stammer fra deres syn på årsak til hendelser i fortiden (Carver & Scheier 2002b, s. 232). Etter en attribusjon av fortidige hendelser, altså en årsaksforklaring av hendelser, blir fremtidige forventninger farget av hvordan vi forklarer årsakene, ved hjelp av dimensjonene intern/ekstern, stabil/ustabil og global/spesifikk. For begge retningene i oppgaven, vil optimisme si forventningen om gode resultater, mens pessimisme vil si forventningen om dårlige resultater (sst. s. 233). I tillegg har begge retninger en felles oppfatning, om at forventninger hjelper til med å bestemme folks handlinger og opplevelser (sst.).

Jeg har allerede vært inne på hvor viktig disposisjonell optimisme og forklarende stil har vært, og er, innenfor høyst ulike forskningsemner. Måleinstrumentene disse teoriene introduserte (f.eks. LOT og ASQ) er som nevnt mye brukt. Flere hundre publiserte studier har f.eks. undersøkt forholdet mellom forklarende stil og ulike aspekter ved psykisk og fysisk helse (Gillham mfl. 2002). Interessefeltet som blant annet omfatter stress, mestring og helse (Scheier mfl. 2002) har på samme måte produsert et stort antall studier f.eks. tuftet på Scheier og Carvers (1985) nevnte måleinstrument *Life Orientation Test* (LOT), eller studier som viderefører og gjør bruk av tidlige studier og funn om mestring (f.eks. Scheier mfl. 1986). En viktig likhet ved de to teoriene om optimisme, er derfor en felles interesse i å undersøke psykologiske og fysiske problemområder som blant annet er nevnt i dette avsnittet, samt også andre problemområder.

Oppsummering

Det å være disposisjonell pessimist kan øke håpløsheten og gjøre personen sårbar for depresjon. Heri ligger en diatese-stress-tenkning av disposisjonell pessimisme. Begge teoriene kan altså tilpasses en diatese-stress-modell. I likhet med disposisjonell optimisme kan også forklarende stil bli sett på som et trekk ved individet. Folk med optimistisk forklarende stil utviser gjerne en konsekvent måte å forklare ulike hendelser på. Optimistiske forklaringer blir vane-

messig brukt om ulike hendelser. På samme måte bruker de med pessimistisk forklarende stil vanemessige pessimistiske forklaringer.

Funn fra bruk av CAVE-teknikk indikerer godt samsvar i forklarende stil over lang tid. Retningen om forklarende stil mener at folks forventninger om fremtiden skyldes deres syn på årsaken til hendelser som har vært. Den andre retningen måler folks forventninger om fremtiden direkte. Det blir spurt om folk forventer gode eller dårlige utfall. Denne retningen er ikke så opptatt av fortidige forklaringer, men av fremtidige mål individet har og hvordan disse målene styrer individets atferd.

Relevante studier

Jeg vil nå vise til noen relevante studier der måleinstrumentene LOT, LOT-R, ASQ eller CAVE er representert. Også andre måleinstrumenter blir brukt i studiene, men de er uten relevans for denne oppgaven. Det vil relateres til likheter eller fellestrekk ved de to teoriene helt til slutt i fremstillingen. Gillham mfl. (2002) poengterer at forskningsfunn relatert til disposisjonell optimisme stort sett drar paralleller til forskningsfunn relatert til forklarende stil. For å få fram et best mulig bilde av hva som kjennetegner optimistisk tenkning, finner jeg det formålstjenlig å lage et bredt omriss av studier som kan relateres til optimistisk tenkning. I det som følger vil referanser rette seg mot studier som involverer stress, motgang, utfordringer, sorg, mestring osv. Noen studier har jeg imidlertid valgt å si litt mer om.

Alvorlighetsgraden, eller hvor stressende noe oppleves, kan variere ganske mye hos den enkelte. Det som en person opplever som særdeles stressende og ubehagelig, kan en annen person oppleve som positiv utfordring. Mange studier indikerer at disposisjonell optimisme er fordelaktig i møte med ulike krevende situasjoner man kan stå overfor. Et lite utvalg av studier som vektlegger fordeler med disposisjonell optimisme omhandler f.eks. barnefødsel (Carver & Gaines 1987; Fontane & Jones 1997), bypassoperasjon (Fitzgerald mfl. 1993; Scheier mfl. 1989), kreft (Carver mfl. 1993; Friedman mfl. 1992; Johnson 1996), abort (Cozzarelli 1993; Major mfl. 1998), AIDS (Taylor mfl. 1992), studenter (Aspinwall & Taylor 1992; Stewart mfl. 1997) og mestring (Scheier mfl. 1986; Carver mfl. 1989; Strutton & Lumpkin 1992) (tilpasset fra Scheier mfl. 2002), samt alkoholmisbruk (Strack mfl. 1987).

Studier som bruker måleinstrumentet ASQ (optimistisk versus pessimistisk forklarende stil) omhandler f.eks. sunn livsstil (Peterson 1988), depresjon (Abramson mfl. 1998; Seligman mfl. 1988; Gillham mfl. 1995), studenter (Schulman 1995; Satterfield mfl. 1997), idrett (Retzew & Reivich 1995; Seligman mfl. 1990) (tilpasset fra Gillham mfl. 2002). Studiet av Peterson og Barrett (1987) som blir nevnt nedenfor dreier seg også om studenter. Peterson mfl. (1988) er eksempel på bruk av CAVE-teknikk i en studie om fysisk velvære (Peterson & Bossio 2002). I likhet med fordelene med disposisjonell optimisme, dreier studier om optimistisk forklarende stil seg også i stor grad om fordelene med optimistisk tenkning, i møte med små og store utfordringer i livet.

Ved hjelp av LOT, og visse andre måleinstrumenter, ser f.eks. Aspinwall og Taylor (1992) på hvordan 672 freshmenstudenter greide å tilpasse seg den relativt stressende opplevelsen det innebar å skulle begynne på college. Funn fra undersøkelsen stemte overens med forutsigelsen om at høyere optimismenivå, når de begynte på college, resulterte i mindre psykologisk motgang hos studentene i slutten av semesteret (Carver & Scheier 2002b). Sagt på en annen måte: Disposisjonelle optimister hadde mindre humørsvingninger på grunn av stressoren det innebar å skulle tilpasse seg en collegetilværelse sammenlignet med disposisjonelle pessimister (Segerstrom mfl. 1998).

Funn fra undersøkelsen gjort av Peterson og Barrett (1987) der en modifisert versjon av ASQ (*Academic Attributional Style Questionnaire*) ble brukt, viser at studenter som hadde en optimistisk forklarende stil for negative akademiske begivenheter, fikk bedre karakterer første året på college sammenlignet med de som hadde en pessimistisk forklarende stil (Schulman 1995, studie 1, s. 163). Jeg minner om at optimistiske forklaringer brukt om negative begivenheter involverer dimensjonene ekstern (ytre årsak), ustabil (forbigående, i motsetning til varig) og spesifikk (forklaring brukt om negativ begivenhet begrenser seg til en spesifikk situasjon). I tillegg hadde de med optimistisk forklarende stil mer spesifikke mål og god evne til å oppsøke akademiske råd (sst.). *Academic Attributional Style Questionnaire* følger samme mønster som den originale ASQ bortsett fra at den akademiske versjonen, brukt av Peterson og Barrett (1987), inneholdt 12 hypotetisk negative begivenheter og ingen positive begivenheter (sst.).

En annen undersøkelse var tuftet på forutsigelse av gjennomsnittskarakterer – *Grade Point Averages* (GPA) – hos 175 studenter (Schulman 1995, studie 3): Schulman mfl. (1990) ville finne ut om collegestudenter med pessimistisk forklarende stil hadde større risiko for nedsatt

yteevne og mangler forårsaket av hjelpeløshet, etter å ha opplevd noe negativt, sammenlignet med studenter med optimistisk forklarende stil (Schulman 1995). I tråd med forutsigelser indikerte innbyrdes samsvar mellom ASQ, GPA og PI (*Predictive Index*; mål brukt for å forutsi college GPA) at studenter med optimistisk forklarende stil presterte bedre og med færre mangler-forårsaket-av-hjelpeløshet sammenlignet med studenter med pessimistisk forklarende stil (sst. s. 164).

Chang (1998) undersøkte påvirkningen av optimisme og vurderinger (*appraisals*) i forhold til mestring av en kommende eksamen hos collegestudenter (Scheier mfl. 2002). Lazarus og Folkman (1984) deler vurdering inn i primær og sekundær vurdering. Primær vurdering vil si kognisjon eller ”forstandsaktivitet” (Raaheim & Raaheim 1993) som har med innvirkningen eller viktigheten av et stressfullt møte for individet (f.eks. *Er det en trussel for mitt velvære?*), mens sekundær vurdering vil si et sett av kognisjoner som angår ens ressurser eller valg for å håndtere situasjonen effektivt (f.eks. *Har jeg ferdighetene som trengs for å greie og mestre problemet?*) (tilpasset fra Chang 1998, s. 1111).

Resultater fra Chang indikerte at stressrelaterte vurderinger hadde assosiasjon til optimisme, mestring og tilpasning (sst. s. 1109). Vurderinger spilte en viktig rolle med hensyn til å forutsi mestring og tilpasning (sst. s. 1119). Primær vurdering var lik hos optimister og pessimister, mens sekundær vurdering, mestring og tilpasning var ulik hos dem (sst. s. 1109). Optimister oppfattet i større grad enn pessimister at de hadde kontroll under eksamen, samt at deres anstrengelser for å mestre eksamen var mer effektiv enn hos pessimister (Scheier mfl. 2002, s. 200). Optimisme var også viktig med hensyn til å forutsi tilpasning (Chang 1998, s. 1119).

Sethi og Seligman (1993) ønsket blant annet ved hjelp av ASQ (studie 1) å finne ut om religiøse ulikheter langs dimensjonen fundamentalisme-liberalisme påvirket til optimistisk og pessimistisk forklarende stil hos religiøse tilhengere. 623 personer fra 18 til 65 år, fordelt på 9 store religioner, deltok i undersøkelsen. Funn indikerte at de som var medlem av fundamentalistiske religioner skåret mye høyere på optimisme (CPCN score) sammenlignet med medlemmer av liberale religioner. Hvorfor?

Undersøkelsen viste at de fra fundamentalistiske religioner hadde signifikant større religiøs påvirkning, engasjement og håp i dagliglivet enn de fra moderate religioner, som igjen hadde signifikant større religiøs påvirkning, engasjement og håp enn de fra liberale religioner (sst. s. 257). Sethi og Seligman fant ut at religiøs påvirkning og håp hadde signifikant samsvar med

den høye optimismeskåren hos de fra fundamentalistiske religioner, mens religiøst engasjement ikke hadde et slikt samsvar. Dette resultatet skulle tilsi at noe, men ikke alt, av innflytelsen fundamentalistisk religion hadde på optimismeskåren stammet fra religiøs påvirkning og håp (sst. s. 258).

I studie 2 (Sethi & Seligman 1993) ble materialet som ble lest og lyttet til av religiøse tilhørere undersøkt, for å finne andre mulige mekanismer som forårsaket ulikheter i optimisme hos fundamentalister, moderater og liberaler. Resultatet viste at høyere optimisme funnet hos fundamentalister skyldtes mer optimisme i lest og lyttet materiale, sammenlignet med liberaler og moderater (sst.). Fundamentalistisk gudstjeneste uttrykte mye mer optimisme enn liberale gudstjenester, med moderate gudstjenester plassert midt imellom (sst.). Sethi og Seligman forklarer fundamentalismens høyere optimismeskåre dels på grunn av nevnte religiøst materiale som blir lest og lyttet til, og dels på grunn av religiøst engasjement, påvirkning og håp. Man kan si at Sethi og Seligmans funn i dette studiet motsa mer tradisjonelle oppfatninger av autoritære religioner som skadelig for den mentale helsen (sst.).

Lee og Seligman (1997) ville undersøke eventuelle ulikheter i uttrykk av optimisme og pessimisme hos studenter fra Østen og Vesten. ASQ ble gitt til 312 kinesere, 44 kinesisk-amerikanere og 257 hvite amerikanere (Chang 2002). Med hensyn til optimistisk forklarende stil fant Lee og Seligman (1997) ingen signifikant forskjell mellom kinesisk-amerikanere og hvite amerikanere, mens kinesere ble funnet å ha en signifikant lavere optimistisk forklarende stil enn de andre to (Chang 2002). I forhold til pessimistisk forklarende stil skåret kinesisk-amerikanere og kinesere likt, mens hvite amerikanere viste seg å være mindre pessimistisk enn de andre to (sst.). Resultater i dette studiet indikerte altså at studenter fra Vesten skåret gjennomgående fordelaktig både på høyere optimismenivå og lavere pessimismenivå sammenlignet med studenter fra Østen. Dette viste også at gruppetilhørighet, f.eks. kinesisk-amerikanere hadde noe innvirkning, men at det ikke tilsa signifikant betydning med hensyn til hver av dimensjonene som ble undersøkt.

Carver mfl. (1993) føyer seg inn i rekken av studier om mestring i møte med sorg eller lignende motgang (stressorer) i livet. Carver mfl. (1993) spurte 59 kvinner som befant seg i et tidlig stadium av brystkreft på 6 ulike tidspunkter om hvor optimistisk de var generelt sett. Tidspunktene var dagen de fikk kreftdiagnosen, 1 dag før operasjon, 7-10 dager etter operasjon og oppfølging etter 3, 6 og 12 måneder (Scheier mfl. 2002). Carver mfl. (1993) undersøkte hvilken effekt optimisme hadde for den psykologiske tilpasningen til de nevnte kvinne-

nes medisinske behandling (Scheier mfl. 2002). Funn viste at optimisme forutså mindre sorg over tid, både utover virkningen av aktuelle medisinske variabler og utenfor virkningene av tidligere sorgopplevelse (sst. s. 195). Optimisme forutså ikke bare mindre sorg eller ubehag i utgangspunktet hos kvinnene med brystkreft, men også evnen til å komme seg raskere etter en slik belastning i årene etter operasjonen (sst.).

Scheier mfl. (1989) undersøkte helbredelsesevne hos 51 middelaldrende menn i forbindelse med bypassoperasjon. Disposisjonell optimisme ble målt dagen før operasjonen, 6-8 dager etter operasjonen og 6 måneder etter operasjonen. Optimister rapporterte mindre grad av fiendtlighet og depresjon enn pessimister før operasjonen (Scheier mfl. 2002). En uke etter operasjonen rapporterte optimister mer lettelse og glede enn pessimister, samt at de var mer fornøyd med medisinsk behandling og støtten de hadde fått fra venner (sst. s. 194). Også 6 måneder etter operasjonen rapporterte optimister høyere livskvalitet enn pessimister (sst.). Til slutt indikerte oppfølgingen av de samme personene 5 år etter (Scheier & Carver 1992) at optimistene fortsatt opplevde større subjektiv velvære og generell livskvalitet sammenlignet med pessimistene (Scheier mfl. 2002).

Referanser og studiebeskrivelsene ovenfor kan naturligvis kun utgjøre en beskjeden andel av mengden studier som allerede finnes. Imidlertid ligger det utenfor oppgavens ramme og formål å føye til flere studier enn de som foreligger. Før drøftingen av likheter ved de to teoriene om optimisme avsluttes, vil en sammenfatning av studiene ovenfor bidra til en god oversikt.

Sammenfatning av likheter på tvers av teoriene

Likhetstrekk i de nevnte studiene, med tilhørighet til hver av teoriene, er blant annet en felles interesse for temaer som omhandler ulike prøvelser som livet kan by på. Det er f.eks. nevnt utfordringer som knytter seg til studentlivet: Aspinwall og Taylor (1992) brukte måleinstrumentet LOT for å se på studenters tilpasningsdyktighet ved collegestart. Høyere optimisme ved semesterstart tilsa mindre psykologisk motgang ved semesterslutt. Et annet studie fokuserte på skoleprestasjoner hos studenter: Peterson og Barrett (1987) brukte måleinstrumentet Academic ASQ for å undersøke karakterene hos første års collegestudenter. Optimistisk forklarende stil for negative akademiske begivenheter tilsa bedre karakterer enn hos de med pessimistisk forklarende stil for negative akademiske begivenheter.

Begge nevnte to studier har flere likhetstrekk med hensyn til variabler de bruker. Peterson og Barrett (1987) nevner f.eks. at folk med en negativ forklarende stil (les pessimistisk forklarende stil) har tendens til å oppføre seg fatalistisk og passivt dersom de blir frustrert eller mislykkes. Aspinwall og Shelley (1992) viser til at høyere optimismenivå hos studenter blant annet indikerer større bruk av aktiv mestring i forsøk på å tilpasse seg college. I forhold til de med høyere optimismenivå er det nevnt ovenfor at de rapporterte mindre psykologisk motgang eller ubehag ved semesterslutt. Aspinwall og Shelley fant videre ut at høyere optimismenivå indikerte mindre bruk av unngåelsesmestring (les avoidant coping). I følge Suls og Fletcher (1985) er unngåelsesmestring bruk av strategier der fokus rettes bort fra både kilden til stress og reaksjoner på stress (Chang 1998). Der aktiv mestring ble relatert til god tilpasningsevne ble unngåelsesmestring relatert til dårligere tilpasningsevne. Likhetstrekk finnes derfor ved *fatalistisk og passiv oppførsel* hos de med negativ forklarende stil (Peterson & Barrett 1987) og *unngåelsesmestring* hos de med dårligere tilpasningsevne (Aspinwall & Shelley 1992). Begge sider uttrykker her det motsatte av aktiv og problemfokuset atferd.

Personlighetsvariabler som *depresjon* og *få støtte fra andre* finnes f.eks. i begge studier. Aspinwall og Shelley (1992) nevner blant annet mestringsstrategien *søke sosial støtte* som indikator for bedre tilpasning til college. Peterson og Barrett (1987) nevner på sin side, at studenter med pessimistisk forklarende stil gjorde mindre bruk av akademisk rådgivning sammenlignet med de med optimistisk forklarende stil. Både *søke sosial støtte* og *bruk av akademisk rådgivning* kan derfor assosieres med optimistisk tenkning og det å motta hjelp fra andre. Disse to studiene er ikke unike i bruken av personlighetsvariabler med likhetstrekk.

I det som følger vil likhetstrekk mellom Chang (1998) og Sethi og Seligman (1993) bli vurdert: Chang (LOT) undersøkte optimistiske studenters vurderinger eller oppfatninger av en kommende eksamen, mens Sethi og Seligman (ASQ) undersøkte hvilke faktorer som resulterte i høyere optimismeskåre hos noen religiøse grupper. Det er nevnt at optimister i Changs studie oppfattet at de hadde mer kontroll enn pessimister. Dette tenkes å skyldes ulik sekundær vurdering hos optimister og pessimister. Sekundær vurdering viser til type kognisjon eller forstandsaktivitet som gjelder ressurser man har, eller valg man gjør, for å håndtere en situasjon effektivt (Chang 1998). Kontroll blir på den måten assosiert med at optimister f.eks. vurderer sine ressurser annerledes enn pessimister. I forhold til eksamen vurderte altså optimistiske studenter egne ressurser og valgmuligheter dit hen at de hadde kontroll. Hvori ligger likheten med Sethi og Seligmans studie?

Hos Sethi og Seligman (1993) viste undersøkelsen at medlemmer av fundamentalistiske religioner hadde mye høyere optimismeskåre enn de fra liberale religioner, med de fra moderate religioner midt imellom. *Religiøs påvirkning, engasjement og håp* var høyere hos de fra fundamentalistiske religioner sammenlignet med liberale og moderate tilhørere. Følgende 3 spørsmål kan hjelpe diskusjonen videre: (1) Finnes det likheter mellom religiøs påvirkning, engasjement og håp – på den ene siden – og optimistiske studenters vurdering av egne ressurser og valgmuligheter, tilsvarende kontroll – på den andre siden? (2) Hvordan virker personlige vurderinger av ens ressurser og valgmuligheter inn på om man kan håndtere en situasjon effektivt? (3) ”Har jeg ferdighetene som trengs for å greie og mestre problemet?”

Det finnes kanskje ikke soleklare likheter mellom Sethi og Seligman (1993) og Chang (1998), men for å begynne med *religiøst håp* fra førstnevnte studie: I betydningen av religiøst håp ligger kanskje oppfatninger som innvirker på hvordan man vurderer egne ressurser? For noen kan muligens religiøst håp – troen på høyere makters hjelp, inngripen osv.– styrke selvtilliten, slik at egne ferdigheter blir vurdert som gode eller rangert høyere? En annen side av saken er selvfølgelig at ferdigheter kan bli overvurdert.

Så til *religiøs påvirkning*: Fundamentalister viste seg å være mer påvirket av religion i dagliglivet (Sethi & Seligman 1993). Umiddelbart tilfaller det ikke at dette skulle tilsi mer kontroll hos en fundamentalist. En annen måte å tenke om dette er at religionens sterke påvirkning og inngripen i dagliglivet ikke oppmuntrer til fritenkning (les liberale religioner). Det ligger utenfor rammen ved denne oppgaven å undersøke nærmere om en latent påvirkningsfaktor ved fundamentalistisk religion gir økt opplevelse av kontroll. For å avslutte med et spørsmål: Kanskje gir fundamentalistiske religioner større selvtillit hos *noen* individer med hensyn til å tro eller å stole på egne evner og ressurser?

I et studie med visse likhetstrekk til Lee og Seligman (1997) så Chang (1996) på kulturelle forskjeller mellom asiatisk-amerikanske og hvite amerikanske collegestudenter med hensyn til optimisme, pessimisme, mestring og tilpasning (Chang 2002). Utvalget besto av 111 asiatiske amerikanere og 111 hvite amerikanere som matchet hverandre i alder og kjønn. På to ulike tidspunkter med 6 ukers mellomrom fullførte utvalget et sett av måleinstrumenter. I stedet for LOT ble måleinstrumentet *Extended Life Orientation Test* (ELOT; Chang mfl. 1997) brukt. Som måleinstrument er ELOT bidimensjonal, dvs. at den frembringer separat skåre for optimisme og pessimisme (Chang 2002). LOT er på sin side unidimensjonal, dvs. at den intensjonelt kun måler disposisjonell optimisme (sst. s. 6).

I overensstemmelse med Lee og Seligman viste resultater fra Chang at asiatiske amerikanere var signifikant mer pessimistisk enn hvite amerikanere, mens asiatiske amerikanere utviste et optimisemenivå som ikke var signifikant lavere enn hos hvite amerikanere (sst. s. 266). Chang (1996) brukte ikke kinesiske studenter i utvalget. Det lar seg derfor ikke gjøre å sammenligne Chang (1996) med Lee og Seligman (1997) med hensyn optimisemenivå hos kinesiske versus asiatick-amerikanske/hvit-amerikanske studenter.

Drøfting av ulikheter ved de to teoriene om optimisme

Nærmere ettersyn viser at bare et fåtall av studier har målt både forklarende stil (ASQ) og disposisjonell optimisme (LOT) på ett og samme sted (Gillham mfl. 2002): Scheier og Carver (1992) fant korrelasjoner mellom ASQ CP-CN composite (*composite* vil si sammensetning over de tre dimensjonene internalitet, stabilitet og globalitet, med *positiv* skåre: CP og *negativ* skåre: CN) og LOT som går fra like under 20 til like over 20 (Gillham mfl. 2002, s. 60). Kamen (1989) fant imidlertid en korrelasjon på $-.25$ mellom LOT og ASQ CN composite, mens Hjelle mfl. (1996) fant en korrelasjon på $.41$ mellom LOT og ASQ CP-CN composite (Gillham mfl. 2002, s. 60). Videre fant Gillham mfl. (1998) korrelasjoner på $.63$ og $.41$ mellom LOT og ASQ CP-CN composite i et utvalg av college studenter ved to ulike målinger (Gillham mfl. 2002). Gillham mfl. (1998) justerte nevnte korrelasjoner til $.77$ og $.49$ etter å ha korrigert for svekkelser. Ovenfor finnes altså korrelasjoner fra $.20$ til $.77$ (hvis vi ser bort fra $-.25$ hos Kamen 1989) (Gillham mfl. 2002). Dette spennet sier noe om at det er en mangelfull forskning rundt sammenhengen mellom måleinstrumentene ASQ og LOT, dvs. sammenhengen mellom de to teoriene det fokuseres på i denne oppgaven.

En av de mer overbevisende kritikker av forklarende stil kommer fra Carver (1989). Han setter spørsmålsteget ved hvorfor forskere som bruker forklarende stil gjerne lager en sammensetning av internalitet, stabilitet og globalitet i sine beregninger - for deretter å anse denne sammensetningen som uttrykk for forklarende stil (Peterson mfl. 1995, s. 12). Carver (1989) mener at sammensetningen av de ulike dimensjonene gjør det umulig å fastslå hvilken rolle hver enkel dimensjon spiller i forklarende stil, samt at han i liten grad finner en teoretisk rettferdiggjøring for å danne en slik sammensetning (Peterson mfl. 1995). Hvilke argumenter

brukes så for at forklarende stil stadig bør bestå av en sammensetning der de tre nevnte dimensjonene inngår?

Peterson mfl. (1995) nevner flere faktorer som tilsier behovet for denne sammensetningen: For det første viser de til at mange resultater som forklarende stil relateres til ikke er teoretisk begrenset til kun disse tre dimensjonene. Kompleksiteten ved f.eks. depresjon - det være seg emosjonelle, fysiske, motivasjonsmessige eller kognitive symptomer - gjør at det er vanskelig å kunne hevde helt sikkert at for eksempel internalitet er mer relatert til depresjon enn stabilitet eller globalitet (sst. s. 13).

Peterson mfl. (1995, s. 13) refererer til 4 ulike studier som tar hensyn til korrelasjon mellom et emne som skal utforskes og de tre dimensjonene ved forklarende stil. Dette er studier som måler resultater som er teoretisk spesifikk til en dimensjon det er valgt å se nærmere på (sst.). Studiene omfatter: (1) forutsigelse av kronisk depressiv atferd når forklarende stil for negative begivenheter er *stabil* (Eaves & Rush 1984), (2) påvirkning av generelle mangler forårsaket av hjelpeløshet når forklarende stil for negative begivenheter er *global* (Alloy mfl. 1984) og (3) forholdet mellom selvvverd (self-esteem) og når forklarende stil for negative begivenheter er *intern* (Ickes & Layden 1978; Tennen & Herzberger 1987).

En annen årsak til at man bør lage en sammensetning av de ulike dimensjonene for å få forklarende stil beror på tanken om at hver enkel dimensjon fanger opp en høyere klasse forestillinger – dvs. en mer skjult variabel (Peterson mfl. 1995, s. 13). For å få fram hva de mener poengterer Peterson mfl. at dimensjonene internalitet, stabilitet og globalitet har å gjøre med grad og art av mangler forårsaket av hjelpeløshet som er til stede. Jo mer av dimensjonene som er involvert med hensyn til hjelpeløshet jo større mangler forårsaket av hjelpeløshet. Analogt med at en sammensetning av de tre dimensjonene beriker til å gi et annet resultat enn hver dimensjon alene, brukes at en blanding av renskede og finhakkede epler, appelsiner og bananer kan bli til en fruktsalat (sst.).

Den viktigste forskjellen på de to teoriene er den ulike opprinnelsen hver teori har. Denne ulikheten framkommer under omtale av hver teori. Disposisjonell optimisme bygger videre på Carver og Scheiers tidlige fokus på individets selvreguleringsprosess, blant annet påvirket av kybernetisk teori (Wiener) og homeostaseteori (opprettholdelse av balanse/likevektstilstand). Disposisjonell optimisme er en måte å forklare optimisme på relatert til generelle og typiske trekk hos et individ. Optimistisk forklarende stil har sitt utspring dels fra laboratorieeksperi-

menter som prøvde å påvise lært hjelpeløshet hos hunder – dels fra Rotters locus of control og attribusjonsteori fra Heider og Weiner, for å nevne noen.

Disse to måter å forstå optimisme på kan videre navngis som stor versus liten optimisme (Peterson 2000). Eksempel på stor optimisme ser Peterson blant annet i disposisjonell optimisme (Scheier & Carver 1985) der *Life Orientation Test* (LOT) måler respondentens generaliseringer om fremtiden. Et eksempel på stor optimisme i samsvar med dette kan være: ”Nordområdet er fremtiden for norsk ressursutvikling”. Stor optimisme beror på mindre spesifikke forventninger med hensyn ønsket utfall (Peterson 2000, s. 49).

Liten optimisme finner Peterson (2000) representert ved målbarheten hos forklarende stil (explanatory style) og CAVE (Content Analysis of Verbatim Explanations technique). Dette fordi at fokuset der ligger på spesifikke årsaksforklaringer. Eksempel på liten optimisme kan være: ”Jeg gleder meg ekstra mye til å spise min favorittpizza i dag, fordi det er lenge siden jeg har gjort det”. Liten optimisme beror på mer spesifikke forventninger med hensyn til ønsket utfall (Peterson 2000, s. 49).

Peterson gjør oppmerksom på en oppfatning av forskningen på optimisme som ensidig å ha vært opptatt av kognisjon: ”Optimism is not simply cold cognition, and if we forget the emotional flavor that pervades optimism, we can make little sense of the fact that optimism is both motivated and motivating” (Peterson 2000, s. 45). Jf. Pervin og John (1997, s. 491): *Cold cognition* (kald kognisjon) viser til at fokuset gjerne er på følelsesmessige *nøytrale* sider ved et fenomen. *Hot cognition* (varm kognisjon) har økt fokus på emosjoner og motivasjon utenfor settinger begrenset til laboratoriet (i motsetning til cold cognition). Videre fastslår Pervin og John (1997, s. 491):

The work on goals and possible selves represents one move in this direction [hot cognition], work on stress and cognitive coping strategies represents another, and work on the effects of emotion such as depression on cognitive processes represents a third.

Begrepet håp har visse fellestrekk med optimismebegrepet. I det som følger vil håp teori bli omtalt i et begrenset, men for dette formål tilstrekkelig omfang.

Håp teori

Prinsippene ved håp teori er bygd opp ved hjelp av egen forskning om dette. I likhet med Scheier & Carver (1985) ser håp teorien på mål som utgangspunktet for våre handlinger, deri ligger også at teorien er kognitiv. Teorien ser på håp som en tankeprosess, ikke som en emosjon (følelse). Tankeprosessen inndeler de i *pathways thinking* ("gangsti tenkning") og *agency thinking* ("egenvurdert tenkning") (Snyder mfl. 2002). De to ulike tankeprosessene kunne like gjerne vært oversatt annerledes, men jeg skal forsøke å forklare hva Snyder mfl. (2002) legger i begrepene: For å parafrasere Snyder mfl. (2002, s. 258) vil "gangsti tenkning" si at folk forstandsmessig må ha tillit til egen evne til å oppnå eller finne fram til et mål de virkelig ønsker å nå. Tillit til egen evne kan tilsvare en indre stemme der man bedømmer egen evne på en positiv måte. Håpefulle personer er gjerne flinke til å kunne finne nye gangstier for å komme fram til et mål dersom hindringer umuliggjør den opprinnelige gangstien (sst. s. 258).

I "egenvurdert tenkning" ser Snyder mfl. (2002) motivasjonskraften som driver en mot et ønsket mål – og ikke minst hvor viktig motivasjonskraften er dersom man møter hindringer langs gangstien. De sier om *agency* (egenvurdert) at det er: "[...] the perceived capacity to use one's pathways [gangstier] so as to reach desired goals" (sst. s. 258). Det er i denne tankeprosessen at man ser at de har en fot innenfor forventningsverdi-modellen om motivasjon. Håp teori mener at *agency*, i likhet med forventninger om utfall hos Scheier & Carver, viser til en grunnleggende tanke om målrettet atferd (sst. s. 261). I følge Snyder mfl. (1991a) ligger korrelasjon mellom håp teori og disposisjonell optimisme på rundt .50, noe som indikerer et høyt samsvar (Snyder mfl. 2002). I likhet med Scheier og Carvers (1985) optimismebegrep blir også håpbegrepet (f.eks. Snyder 1994) regnet som et personlighetstrekk (Rand 2009).

Rand (2009) hevder videre at håp og optimisme er fasetter av en overordnet egenskap kalt målholdning. Målholdning er en varig oppfatning om at mål er verdt å forfølge. I tillegg foreslår han at begge teoriene støtter oppfatningen om at forfølgelse av mål, er verdt innsatsen og energien som kreves for å gjøre det (sst. s. 252).

Oppsummering

Korrelasjoner mellom ASQ og LOT varierer fra .20 til .77. Høyst ulike resultater sier blant annet noe om mangelfull forskning på sammenhengen mellom ASQ og LOT. Det kan også bety at stor variasjon i samsvar indikerer ulik framgangsmåte i forskningen. Fortsatt mangelfull forskning medfører også at det stadig er få andre studier å forholde seg til.

Carver har blant annet kritisert forklarende stil for å bruke en sammensetning (composite) av de ulike dimensjonene: Han mener at det gjør det umulig å fastslå hvilken rolle hver dimensjon spiller, og at det har lite for seg teoretisk å lage en slik sammensetning. Svar på denne kritikken har f.eks. vært at kompleksiteten ved enkelte personlighetsvariabler (f.eks. depresjon), har gjort det veldig vanskelig å utpeke enkeltdimensjoner som er mer relatert til kompliserte personlighetsvariabler enn andre.

Det har også vært påpekt at hver enkel dimensjon fanger opp skjulte, verdifulle variabler, som ellers kunne forblitt uopdaget. Et eksempel på en analogi brukt for å rettferdiggjøre nevnte sammensetning: For å kunne lage en fruktsalat må sammensetningen bestå av ulike frukter.

Gjennom oppgaven er det blitt satt av stor plass for teoriens ulike opprinnelse: Disposisjonell optimisme stammer fra tidlig fokusering hos Carver og Scheier på selvreguleringsprosesser hos individet, mens optimistisk forklarende stil stammer fra oppdagelser som Seligman gjorde sammen med kollegaer om lært hjelpeløshet hos hunder.

Undersøkelser viser temmelig høyt samsvar mellom håp teori og disposisjonell optimisme fra Carver og Scheier. Håp teori er en kognitiv teori. Håp teori og disposisjonell optimisme deler forventningsverdiaspektet om motivasjon. Begge teoriene er sterkt målorientert, dvs. de har en målholdning dit hen at mål er verdt å forfølge. Håp kan også regnes som et personlighetstrekk (håpefull versus mindre håpefull osv.).

Vi lærer kun i Kraft af, at en Oplevelse kan gentages tilstrækkelig til, at vi kan den udenad, hvilket igjen vil sige, at den er blevet til en selvstændig Evne i Bevidstheden for derefter at blive til Anlæg eller Talent. (Martinus 1941, s. 897)

DEL 2

Hva læring er?

Læring defineres gjerne vidt, og nedenfor følger 4 ulike definisjoner av læring med klare likhetstrekk: Woolfolk (2004, s. 128) kaller læring: ”En prosess der erfaring forårsaker permanent forandring i kunnskap eller atferd”. Illeris (2007, s. 15) definerer læring som: ”[...] *enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*” *Permanent forandring og varig kapasitetsændring* ser vi her blir brukt for å beskrive læring. Likeledes bruker Bråten (2011, s. 45) en bred definisjon av læring som: ”Når ett eller flere menneskers forståelse eller atferd endrer seg som et resultat av indre eller ytre erfaringer, kan vi snakke om læring”. Haugen (2006d, s. 196) definerer læring som: ”[...] *relativt varig atferdsændring som følge av erfaring*”. Relativt varig utelukker f.eks. forbigående tretthet eller alkoholpåvirkning. Atferdsændring er læring i vid forstand, mens en læringserfaring favner vidt tidsmessig (sst.). I forhold til sistnevnte kan tidsaspekt ved en læringserfaring strekke seg fra at *hver gang man skriver egennavn skal det være stor forbokstav* (kortvarig) til at *i flerkulturelle klasser lærer elever toleranse for andre kulturer* (langvarig) (sst.).

Fordi læringsdefinisjonene ovenfor favner så vidt, kan man si at de innebærer oppfatninger fra ulike perspektiver i psykologi - eller som Bråten (2011, s. 43) sier:

Hver av disse perspektivene vektlegger noen sider ved definisjonen og nedtoner eller utelukker andre. Noe forenklet kan vi si at det *behavioristiske* perspektivet vektlegger endringer i enkeltmenneskets atferd som et resultat av ytre, observerbare hendelser (erfaringer), mens det *kognitive* perspektivet vektlegger endringer i enkeltmenneskets forståelse som et resultat av indre, ikke-observerbare prosesser (erfaringer) og det *sosiale*, felles erfaringer.

Man kan altså oppdage eksempler på læring i betydningen observerbare ting, men også ikke-observerbar læring (Illeris 2007, s. 15) – læring som psykisk prosess. Læring skjønner vi skjer i løpet av hele vårt liv og overalt, ikke bare på skolen. La oss si at man ønsker å lære seg sangteksten utenat til en ny hit som ofte blir spilt på radioen: I utgangspunktet lærer man seg gjerne først refrenget utenat. Den gjentar seg flere ganger. En måte å lære seg hele teksten utenat er f.eks. å finne sangen på youtube, og lytte mange ganger på den til teksten sitter. Det har da skjedd en læring: Sangteksten huskes fra den ene dagen til neste dag. Eller kanskje til og med like godt 4 år senere også. En annen måte å lære sangteksten utenat kan være å skaffe seg teksten eller å skrive ned teksten. Deretter kan man pugge teksten helt til den sitter permanent i hukommelsen. Da kan man si at forståelsen av teksten har blitt til en varig endring, ved at man kan den utenat – den er lært.

For at læring skal finne sted må mennesket forandre seg på en eller annen måte. Man kan ikke vite om det har skjedd læring, før dette viser seg i noe observerbart eller målbart som ikke fantes før. En person som f.eks. har lært å kjøre snowboard i relativt bratt terreng, får ikke demonstrert dette før forholdene er til stede, slik at det lærte kan bli utført. Noe som en person har lært, medfører at han eller hun handler eller tenker annerledes enn før med hensyn til det som er lært.

Hvordan kan optimistisk tenkning læres?

Læring innebærer altså en relativt varig endring fra *noe* til noe annet hos et individ. I det som følger skal det ses nærmere på hvordan optimistisk tenkning kan læres, ikke av optimister, men av individer som av en eller annen grunn er i faresonen for å utvikle depresjon, eller som opplever motgang eller lignende som hindrer daglig optimisme. I forhold til de to teoriene i oppgaven kan følgende sentrale spørsmål stilles: *Hvordan kan optimistisk tenkning læres av de med pessimistisk forklarende stil og av disposisjonelle pessimister?* Et spørsmål som supplerer det andre spørsmålet kan være: *Hvordan kan læring skje hos pessimister slik at læringen fører til mer optimistisk tenkning eller mindre optimistisk tenkning som en relativt varig endring?*

De to teoriene om optimisme i denne oppgaven fokuserer og vektlegger naturligvis ulikt hvor optimistisk tenkning stammer fra og hvilke faktorer som fører til optimisme (forventning om

utfall versus forklaringer brukt om årsaken til det som har hendt). På grunn av dette vil fremstillingen av hvordan optimistisk tenkning kan læres måtte ta hensyn til begge teoriene, slik at drøftelsen blir komplett. Først skal det vises til et sentralt bidrag til hvordan en optimistisk forklarende stil kan læres.

Penn Prevention Program

Penn Prevention Program (heretter forkortet til PPP) er en behandlingsmetode, utviklet av Seligman og hans kollegaer, for langtidsbehandling av og langtidsbehandling mot depresjon hos barn. I tillegg til forebygging av depresjon var formålet med PPP å gjøre barn mest mulig immun mot pessimisme. Selv om denne metoden ble utviklet med barn for øye kan den også brukes på ungdom og voksne. Strukturen i PPP er inndelt i en ABCDE-modell der hver bokstav tilsvarende et trinn i teknikken som blir brukt i PPP. ABCDE-modell står for *Adversity* (Motgang), *Beliefs* (Oppfatning), *Consequences* (Konsekvenser), *Disputation* (Imøtegåelse) og *Energization* (Aktivering) (Seligman mfl. 1995). Oversatt til norsk tilsvarende derfor ABCDE-modell betegnelsen MOKIA-modell (Seligman 1997).

Punkt (1)

For å lære seg teknikken i MOKIA-modellen, sier Seligman at man først må konsentrere seg om å innse forbindelsen mellom motgang, oppfatning og konsekvenser (MOK-modell) (sst.). Punkt (1) i MOKIA-modellen blir altså å lære seg å beherske MOK-modellen. Punkt (2) blir å lære seg å beherske "Imøtegåelse". Imøtegåelse vil bli sett nærmere på når MOK-modellen er gjennomgått.

Alle møter vi før eller siden på en eller annen motgang – eller vi har sannsynligvis møtt på ulike mindre eller større motganger i livet. Etter å ha tenkt gjennom situasjonen som skapte motgang, vil vi danne oss en eller annen oppfatning av det inntrufne. Seligman (1997, s. 127) sier at våre oppfatninger om en motgang "[...] kan bli så vanemessige at vi ikke er klar over at vi har dem hvis vi ikke stopper opp og fokuserer på dem". Vanemessige oppfatninger er vel og bra, så lenge en person vanemessig greier å håndtere motgang på en måte som ikke drar han eller hun ned i pessimisme eller negativitet. Uansett hvilke oppfatninger som blir brukt om en motgang, vil de få konsekvenser for hvordan vi føler oss etterpå.

Her følger 2 egne eksempler relatert til Seligman (1997). I eksempel 1 fører en motgang (A) til en vanemessig oppfatning av motgang (B) som får pessimistisk konsekvens (C):

1. A. En god arbeidskollega virker uinteressert i å snakke med deg når du tar kontakt.

B. Du tenker at du er en uinteressant og kjedelig person som ingen vil ha noe å gjøre med.

C. Du blir nedfor og trist av episoden.

I eksempel 2 fører en motgang (A) til en vanemessig oppfatning av motgang (B) som får optimistisk konsekvens (C):

2. A. En god arbeidskollega virker uinteressert i å snakke med deg når du tar kontakt.

B. Du skjønner at hun har det vanskelig for tiden, og har observert at hun viser liten interesse for alle nå.

C. Du blir ikke nedfor eller trist av episoden, men tenker heller at du må hjelpe henne.

Legg merke til de to ulike oppfatningene som blir brukt i eksempel 1 og eksempel 2 for å forklare en motgang.

Seligman stiller høye krav til det å beherske MOK eksempler, og da først og fremst eksempler hentet fra virkeligheten. For å trene seg på MOK foreslår han at man kan føre en MOK-dagbok med eksempler fra sitt eget liv. Målet med MOK øvelser, er å lære seg og bli oppmerksom på hvilken retning vår indre monolog tar, slik at man blir klar over forbindelsen mellom en motgang og følelsen dette fører til (sst.). ”Motgang” skal ikke være en vurdering av en situasjon, kun en beskrivelse. Først under ”Oppfatning” kan man trekke en slutning (fortolke motgang), mens ”Konsekvenser” innebærer ulike følelser og handlinger som fortolkning av motgang medfører (sst.). Til orientering ble MOK-modell (”ABC modell”) utviklet av Albert Ellis (Seligman mfl. 1995), som sammen med Aaron Beck også grunnla kognitiv terapi. Seligman mfl. (1995) vurderte kognitiv terapi mer som en korttidsbehandling av depresjon.

Læringen som har funnet sted når MOK forbindelsene blir tydelig går på ”[...] at pessimistiske forklaringer utløser passivitet og motløshet, mens optimistiske forklaringer fyller deg med energi” (Seligman 1997, s. 132). Her vil jeg vise til et MOK eksempel fra Seligman mfl. (1995, s. 139-141) som gir indikasjoner på optimistisk og pessimistisk forklarende stil: Jenni-

fer og Tara var på en mislykket ferie sammen, noe som skapte samme motgang (M) hos dem. Felles motgang var tilnærmet slik:

- de måtte gjennomføre en veldig lang biltur først, for så å havne i en forferdelig storm de ikke hadde sett maken til før.
- stormen medførte blant annet at campingutstyret de hadde lånt ble ødelagt.
- de måtte tilbringe resten av ferien på et *kakerlakkbefengt, falleferdig hotell*.

Men på grunn av ulike tolkninger (Oppfatninger) av motgangen fikk ferieopplevelsen ulik konsekvens (K) for dem. Jennifer greide å endre sin oppfatning av turen slik at hun etter hvert følte seg bedre. Først tenkte hun at det var dumt å dra på en forholdsvis krevende friluftsferie uten særlig erfaring. Gradvis greide hun imidlertid å endre oppfatning dit hen at hun og Tara rett og slett bare hadde veldig uflaks. De havnet i en fæl storm osv. Jennifer greide å se det komiske i at det som kunne gå galt gikk galt ("Murphy's Law").

Jennifers oppfatninger av motgangen de opplevde, fikk som konsekvens at hun følte seg pinlig berørt og nedfor, men bare midlertidig (ustabil årsak), ikke permanent (stabil årsak). Hennes oppfatning av situasjonen som uflaks (ekstern årsak), altså utenfor hennes kontroll (intern årsak), førte til forbedret sinnstemning og mer humoristisk syn på situasjonen.

I motsetning til Jennifer fortolket Tara motgangen med en oppfatning av seg selv som dum, lat og lite forutseende. Dette ga henne skyldfølelse og gjorde henne deprimert. Årsakene til at ferien ble mislykket forklarte hun i stor grad som hennes feil (intern årsak). Tara fortolket altså motgangen på en selvdestruktiv måte sammenlignet med Jennifer. Taras forklaringer for en negativ begivenhet var intern, stabil og global, mens Jennifers forklaringer var ekstern, ustabil og spesifikk. Taras oppfatninger av ferieopplevelsen som gikk galt og konsekvensene dette medførte for henne indikerte at hun var pessimistisk, mens Jennifers oppfatninger osv. indikerte at hun var optimistisk.

Punkt (2)

Punkt (2) vil bli en gjennomgang av "Imøtegåelse" samt at uttrykket "Aktivisering" vil bli satt inn i riktig sammenheng. I forhold til pessimistiske oppfatninger sier Seligman (1997) at man f.eks. enten kan takle dem med distraksjon/avledning (prøve å tenke på noe annet) eller ved å imøtegå dem. Imøtegåelse blir sett på som mer effektivt enn distraksjon, fordi effektiv imøte-

gåelse av pessimistiske oppfatninger ikke vil komme tilbake så lett (sst.). Imøtegåelse av en pessimistisk oppfatning, f.eks. en vanemessig pessimistisk oppfatning, vil si å angripe/møte vanemessige negative reaksjoner med motargumenter. På den måten kan oppfatningene dras bort "[...] fra vanemessig motløshet og oppgivelse til aktivitet og munterhet" (sst. s. 134). Hva innebærer motargumenter i denne sammenhengen?

Imøtegåelse brukes av alle når man diskuterer med andre. Seligman nevner 4 ulike faktorer som innvirker til å gjøre en imøtegåelse god: (1) Bevis, (2) alternativer, (3) implikasjoner og (4) nytte. Fremstillingen som følger av de nevnte faktorene er hentet fra Seligman (1997, s. 136-139): For å finne ut om en negativ oppfatning er riktig kan man undersøke hvilke beviser som finnes for en slik oppfatning – man ikler seg rollen som detektiv. Ofte kan det vise seg at en negativ oppfatning ikke stemmer overens med beviser man finner. Det blir brukt eksemplet om Judy som trodde at hun hadde dårligst karakterer av alle: Etter å ha undersøkt beviser for dette fant hun ut at det var andre studenter som hadde dårligere karakterer enn henne. Leting etter bevis ved en imøtegåelse bidrar til å oppklare og oppdage eventuelle forvrengninger som finnes i negative forklaringer.

Blant mange alternativer å velge mellom for hva årsaken til noe er, foreslår Seligman at man bør velge å fokusere på de minst destruktive årsaker samt foranderlige ("ikke brukt nok tid på å lese"), konkrete ("denne spesielle prøven var uvanlig vanskelig") og ikke-personlige ("læreren var ikke rettferdig da han satte karakterer") årsaker (sst. s. 137). Man kan si at følgende prinsipp gjelder: Av to onder velger man alltid den som gjør minst ondt. Å endre pessimistisk tenkning til optimistisk tenkning går blant annet ut på å anstrenge seg for å skape alternative oppfatninger til de vanemessige negative oppfatninger man vil bli kvitt.

En annen måte å imøtegå negative situasjoner eller en negativ oppfatning på, er å avdramatisere implikasjonene eller følgene. Et eksempel viser til Katie som har fulgt en knallhard slankekur i to uker, og som får en negativ oppfatning av seg selv når hun drikker øl og unner seg et par kyllingvinger (sst. s. 127). I stedet for å tenke at hun fråtser, er en tosk og at hun bør slutte med slankekuren, kan avdramatisering her være rett teknikk å bruke av Katie: Hun kan f.eks. si til seg selv at et par kyllingvinger neppe indikerer fråtsing – eller hun kan minne seg selv om og fokusere på at hun har vært flink til å følge slankekuren i 2 uker.

Siste fremgangsmåte som blir nevnt i forhold til å gjøre en imøtegåelse god er nytte. Dette innebærer at man prioriterer nytteverdien ved å la destruktive, negative oppfatninger nær sagt

passere for så å bli imøtegått senere. *Konsekvensen* av en negativ oppfatning er viktigere en å *fokusere* på en negativ oppfatning som kan være både destruktiv og smertelig sann. Det som er skjedd er skjedd. Istedenfor kan en person velge å bruke distraksjonsteknikken, dvs. stoppe opp og heller finne et annet tidspunkt å bekymre seg på. Så til siste trinn (A) i MOKIA-modellen.

Aktivisering skjer dersom man greier å takle negative oppfatninger ved hjelp av effektiv imøtegåelse (sst.). Aktivisering er følelses- og atferdsmessige konsekvenser av en imøtegåelse (Seligman mfl. 1995). Man oppdager best om en imøtegåelse er vellykket ved å se på aktiviseringen som følger. En imøtegåelse har vært effektiv dersom intensiteten ved negative følelser avtar (sst.). Her følger et eksempel på MOKIA-modellen hentet fra Seligman (1997, s. 140):

Motgang: Da jeg kom tidlig hjem fra kontoret, oppdaget jeg at sønnen min og vennene hans røykte marihuana i garasjen.

Oppfatning: Hva er det han finner på! Jeg skal kverke ham. Det viser hvor uansvarlig han er. Jeg kan overhode ikke stole på ham. Det han sier, er bare løgner. Jeg kommer ikke til å høre på ham mer.

Konsekvenser: Jeg var rasende på ham. Jeg ville ikke engang diskutere situasjonen. Jeg sa til ham at han var en ”forbryter ingen kunne stole på” og var rasende hele kvelden.

Men slik ville en dyktig imøtegæer avslutte denne indre monologen.

Imøtegåelse: Det er absolutt riktig at Jo er uansvarlig når han røyker marihuana, men dette betyr ikke at han er totalt uansvarlig og ikke til å stole på (implikasjoner). Han har aldri skulket skolen eller vært ute sent uten å ringe, og han har gjort sin del av husarbeidet (bevis). Dette er en svært alvorlig situasjon, men det hjelper ikke å gå ut fra at alt han sier er en løgn (nytte). Vi har kom munisert bra i det siste, og jeg tror at hvis jeg bevarer roen nå, vil situasjonen bedre seg (nytte).

Aktivisering: Jeg klarte å roe meg ned og forsøkte å takle situasjonen. Jeg begynte med å be om unnskyldning fordi jeg hadde sagt at han ikke var til å stole på, og jeg understreket at vi måtte snakke om marihuana-røykingen hans. Samtalen ble ganske amper enkelte ganger, men vi snakket i det minste sammen.

PPP føyer seg inn i rekken av reattribusjonsteknikker som skal endre årsaksforklaringer fra å være pessimistisk til å bli optimistisk. Reattribusjonsteknikker er aktuelt å bruke dersom attribusjonsmåten hos et individ er feilaktig. Når individets pessimismenivå er for stort eller når attribusjonsmåten er pessimistisk, er den feilaktig. Reattribusjonsteknikker er altså gunstig for å endre feiltenkning til mer realistisk tenkning, eller henimot optimistisk tenkning. Man kan si at PPP har ført til læring dersom en person føler seg mindre deprimert og mer optimistisk, etter at MOKIA-teknikken er lært.

Seligman mfl. (1995) nevner 4 ulike kilder som pessimisme kan stamme fra: (1) Gener, (2) foreldres pessimisme, (3) pessimistisk kritikk fra foreldre, lærere eller trenere – og til slutt (4) erfaring av mestring og hjelpeløshet. Kanskje utgjør nevnte 4 kilder de vanligste opprinnelser til pessimisme, men ikke nødvendigvis alle. Før en voksen kan lære barn, ungdom eller andre teknikken i PPP må naturligvis han eller hun selv mestre den.

Dersom en voksen skal lære MOKIA-modellen til et barn, må likeledes sammenhengen mellom motgang, oppfatninger og konsekvenser (MOK) først bli forstått av barnet. Det gjelder å få barnet til å forstå den generelle tankegangen ved MOK, f.eks. at det hun tenker om en dårlig situasjon endrer eller påvirker hennes følelser (Seligman 1997). Når barnet forstår MOK kan læringsprosessen fokusere på imøtegåelse, som følger samme prosessen for barn som for voksne.

Prosjekter tuftet på PPP (se f.eks. Jaycox mfl. 1994; Gillham mfl. 1995) der en forebyggende gruppe (prevention group) ble opplært til å identifisere tidligere nevnte negative oppfatninger, evaluere disse oppfatningene osv., gav oppmuntrende resultater med hensyn til forekomsten av depresjon (Roberts mfl. 2002). Forskerne fant ut at barna som var i en forebyggende fase hadde kun halvparten av depresjonsnivået til en kontrollgruppe, som ikke fikk noen slags forebyggende opplæring (sst.). Resultater fra PPP indikerer derfor at denne teknikken hjelper barn til å bli mer immune mot utviklingen av depresjon og pessimisme.

Flere eksempler på reattribusjon

Når det gjelder kognitiv terapi hjelper f.eks. reattribusjon en pasient med å avvise en upassende, selvanklagende tanke (Young mfl. 2008). På den måten kan reattribusjon være nyttig når et individ urealistisk tillegger årsaken til motgang på tidligere nevnte selvdestruktive måte. Terapeut og pasient kan f.eks. gjennomgå relevante begivenheter der pasienten feilaktig gir seg selv skylden for noe som har skjedd. Med terapeutens hjelp kan pasienten på den måten greie å vurdere en situasjon mer logisk, og derfor sitte igjen med en mer realistisk innstilling til en opplevd motgang (sst.).

Seligman (1990) fastslår at kognitiv terapi slik den ble utformet av Beck mfl. (1979) er effektiv fordi den minsker pessimisme og øker optimisme (Pretzer & Walsh 2002). Avslutningsvis

sier Young mfl. (2008, s. 274) at målet med reattribusjon ikke er å frita en pasient for all ansvar, men å undersøke de mange faktorene som bidrar til negative begivenheter: På den måten kan pasienten oppnå objektivitet og kvitte seg med selvbebreidelse, for så bedre å kunne løse realistiske problemer eller hindre at de kommer tilbake.

Med utgangspunkt i attribusjonsteorier ser Haugen (1994) på hvilke faktorer som spiller inn på elevers skoleinnsats. For å knytte dette i sammenheng med problemstillingen, kan følgende spørsmål stilles: Hvori ligger forandringspotensialet i elevers lyst til å jobbe med ulike fag, og vurdering av sin egen innsats, slik at elevene får en mer helhetlig optimistisk eller positiv opplevelse av skolen? Deler av dette temaet har allerede blitt berørt under motivasjonsdelen i oppgaven, men visse aspekter her vil representere en ny innfallsvinkel til diskusjonen om reattribusjon.

Elevers møte med nederlag ved skoleprestasjon tilskrives f.eks. enten at det skyldes for dårlige evner (ugunstig attribusjonsmåte) eller at det skyldes for dårlig innsats (gunstig attribusjonsmåte) (sst.). Dersom en elev vurderer egne evner som dårlige reduseres også synet på egen dyktighet: Dette gir negative emosjoner og reduserer forventningen om å lykkes (sst. s. 263). Resultatet kan bli at eleven (eller andre) unngår visse situasjoner av frykt for å mislykkes. Dersom en elev vurderer et intruffet nederlag dit hen at det skyldes dårlig innsats, vil denne attribusjonsmåten få heldigere konsekvenser: Dårlig innsats behøver ikke å være det samme som lite dyktig, men kan f.eks. skyldes at en elev er lat (sst.). Latskap er kontrollerbart, mens dårlige evner ikke er det. På grunn av uendret oppfatning av sin egen evne eller dyktighet har eleven stadig en god forventning om å lykkes. Eleven vil da heller ikke forsøke å unngå mestringsituasjoner.

Haugen (1994) viser til ulike trenings- eller intervensjonsprogrammer som ble utført for å forbedre elevers skoleresultater: I en tidlig studie ville Andrews og Debus (1978) prøve å få 12-årige gutter til å bruke *liten innsats* (i motsetning til *små evner*) som attribusjonsmåte ved nederlag. Samme trening ble gitt til to eksperimentalgrupper og en kontrollgruppe. Verbale forsterkninger og tegnforsterkninger ble gitt til eksperimentalgruppene, mens kontrollgruppen kun fikk nøytrale kommentarer (Haugen 1994, s. 265). Resultatene viste at gruppene som fikk forsterkninger hver gang de attribuerte nederlag til liten innsats hadde større utholdenhet da de fikk en perseptuell test (sst.). Forsterkningene bidro også til at elevene i eksperimentalgruppene, oftere enn i kontrollgruppen, tilskrev suksess og nederlag til å bero på egen innsatsvilje.

Til slutt, vil jeg si litt om en undersøkelse Seligman mfl. (2007) gjennomførte ved hjelp av 240 collestudenter som var i faresonen for å utvikle depresjon. Relevant i forhold til problemstillingen er intervensjoner Seligman mfl. brukte på utvalget som skulle undersøkes (kontrollgruppen fikk ingen intervensjoner). I tillegg er det av interesse hvilke funn undersøkelsen endte opp med. Jeg vil nøye meg med å vise til en klasseromsbasert workshop som Seligman mfl. (2007) gjennomførte. I den ble det fortatt en rekke kognitive atferdsteknikker basert på kognitiv terapi – for å behandle depresjon (f.eks. Beck 1967; Beck mfl. 1979). Alle ledere i workshop var opplærte og erfarne kognitive terapeuter, som enten jobbet eller hadde jobbet ved Aaron Becks senter for kognitiv terapi. Alle ledere fikk rundt 25 timers trening av Dr. Karen Reivich forut for workshop intervensjonen (sst.).

Workshop besto av følgende emner (Seligman mfl. 2007, s. 1115):

1. Kognitiv teori om endring (forholdet mellom tanker, følelser og atferd).
2. Identifisering av automatiske negative tanker og underliggende oppfatninger.
3. Føre bevis for spørsmål og imøtegå automatiske negative tanker og irrasjonelle oppfatninger (empirisk hypotesetesting).
4. Erstatte automatiske negative tanker med mer konstruktive fortolkninger, oppfatninger og atferd (skape alternativer, tankestopp, distraksjonsteknikker).
5. Atferdsaktiverende strategier (gradert oppgaveanalyse, tidsmanøvrering, tidsbesparende teknikker, kreativ problemløsning, selvtillitstrening).
6. Mellommenneskelige evner (lyttende, ta den andres perspektiv, kontrollere følelser, passiv vs. selvsikker vs. aggressiv atferd).
7. Stressmanøvrering (avslappingsøvelse).
8. Generalisere disse mestringsevnene til nye og relevante situasjoner.

En rekke prosedyrer ble fulgt mens workshop pågikk, f.eks. noen foredrag, Power Point presentasjoner, rollespill for deltagerne og gruppediskusjon. Resultater viste at workshopgruppen (sammenlignet med kontrollgruppen) hadde (1) signifikant færre depressive symptomer og angstsymptomer, (2) bedre velvære og (3) større framskritt i forklarende stil (økning i optimistisk forklarende stil målt henholdsvis før og etter workshop) (sst. s. 1119).

Læring hos disposisjonelle pessimister

I leting etter læringsaspektet relatert til disposisjonell optimisme og pessimisme hos Carver og Scheier, oppdager man at læring ikke fremkommer eksplisitt hos dem. I den grad læringsaspektet finnes, ligger dette implisert i ulike prosesser i Carver og Scheiers teori om selvregulert atferd (Carver & Scheier 1998). Konsekvensene av atferd har en korttidsvirkning og en langtidsvirkning, sier de: Korttidsvirkningen viser seg ved den forholdsvis mye omtalte feedbackprosessen i oppgaven, mens langtidsvirkningen er læring (sst. s. 3). Korttidsvirkning ved atferd og hva det innebærer, er hovedfokus hos Carver og Scheier.

Carver og Scheier (1998) deler f.eks. Bolles (1972), Rescorla (1987) og Timberlakes (1993) syn på læring som det å knytte sammen informasjon. Dette kan f.eks. være informasjon som tilsier at visse handlinger var effektive for å nå et spesielt mål (Carver & Scheier, s. 3). På den måten kan personen lære at handlingen er bra, når det samme målet er til stede under lignende omstendigheter (sst.). Lignende situasjoner kan altså få en handling til å gjenta seg.

Pervin (1982) hevder at mål aktiviserer og leder folks aktiviteter på organiserte måter (Carver & Scheier 1998). Mål gir mening til folks liv. Mål er, nær sagt, en del av personen selv (sst.). Denne del av personen inneholder kunnskap om ens historie og kunnskap om hvem man er på nåværende tidspunkt (sst. s. 100). Markus og Nurius (1986; 1987) hevder at selvbildet (the self-concept) består av mer enn informasjon om nåværende tidspunkt og informasjon om fortiden: Det omfatter også oppfatninger om fremtiden, kalt *mulige utgaver av seg selv* (possible selves) (Carver & Scheier 1998, s. 50).

Markus og Nurius (1986) vektlegger 3 mulige utgaver av seg selv: (1) Seg selv som man forventer å bli, (2) seg selv som man håper på å bli, og (3) seg selv som man er redd for å bli (Carver & Scheier 1998). Seg selv som man forventer å bli, er en realistisk oppfatning av hva et individ tror han eller hun kan eller vil bli. Seg selv som man håper på å bli, er et bilde av seg selv som man etterstreber, men som er lenger borte enn seg selv som man forventer å bli. Seg selv som man er redd for å bli, er en mulig utgave av seg selv som man ikke vil bli, f.eks. narkoman (sst. s. 51). En utgave av seg selv som man frykter eller er redd blir nevnt som en særlig viktig motivator: Det fører til at en person konkret handler for å unngå en mulig utgave av seg selv, som han eller hun ikke ønsker (sst.). På hvilken måte har dette relevans for hvordan optimistisk tenkning kan læres?

Konkrete handlinger for å unngå å bli noe man ikke ønsker, kan på sett og vis innebære avlæring av pessimisme. Jo mer pessimisme som kan avlæres, jo bedre. Innledningsvis ble optimistisk tenkning relatert til optimistisk forestilling av *objekter, situasjoner* eller *fenomener* der de mentale representasjonene blir bearbeidet eller brukt. Med utgangspunkt i dette kan alle tre mulige utgaver av seg selv innebære at det er tale om en pessimistisk person – eller det kan dreie seg om en optimistisk person. Dette kan man ikke vite. Det er naturligvis individuelt fra person til person. Dersom det er en relevant problemstilling at en person er redd for å bli narkoman, kan det indikere at personen er i faresonen for å bli narkoman, eller er på tur til å bli det. Det finnes naturligvis mange andre eksempler på pessimistisk tenkning som også kunne vært brukt.

Mulige utgaver av seg selv kan innebære et læringspotensial dersom endringer/forandringer er inkludert i et fremtidspotensial. Mulige utgaver av seg selv retter seg mot folks oppfatninger om fremtiden og hvordan de ser på sitt potensiale, samt hvilken person de kan bli (sst.). Disse ulike oppfatningene om seg selv får derfor betydning for atferden på ulikt vis. Det ligger naturligvis et motivasjonsaspekt til atferden også, men dette er allerede sagt mye om tidligere i oppgaven. Endring fra pessimistisk til mer optimistisk kan naturligvis foregå ved hjelp av terapi. Det kan også foregå ved egen hjelp eller ved hjelp av mennesker i sine omgivelser.

Markus og Nurius (1986) fokuserer på mål i det høyeste nivået i Powers (1973) hierarkimodell om organisering av feedback løkker (Carver & Scheier 1998). Dette er veldig abstrakte mål, og går blant annet ut på idealisering og realisering av seg selv ("System concept: Ideal self") (sst. s. 69). Jo høyere opp i et målhierarki, desto viktigere er målene. Noen mål er så viktige for oss at vi vil gå langt for å oppnå dem. Generelt sett presterer folk på et høyere nivå dersom de har høye mål, men mål kan også bli for høye: Dette kan føre til lavere prestasjoner, blant annet på grunn av manglende evne til å tilpasse seg målet (sst. s. 67).

Til slutt vil jeg si helt kort om forskjellen på approach-mål versus avoidance-mål – eller tilnærmelsesmål versus unngåelsesmål. Dette har likhetstrekk med det som er nevnt tidligere i oppgaven om mestring og motivasjon. Tilnærmelsesmål er positive utfall som folk håper på å bevege seg mot, eller opprettholde (f.eks. gå bedre overens med en arbeidskollega), mens unngåelsesmål er negative utfall som folk håper på å unngå, eller forhindre (f.eks. slutte å krangle med en god venn) (Baumgardner & Crothers 2010, s. 160). Disse to typer mål innebærer (1) motivasjon som går på å nærme seg (approach) en situasjon eller (2) motivasjon der

hensikten er å unngå (avoidance) en situasjon. Forskning indikerer at unngåelsesmål har en del negative konsekvenser sammenlignet med tilnæringsmål (sst. s. 161-162):

- (1) Unngåelsesmål krever oppdagelse og utestenging av stier som kan lede mot uønsket utfall, mens tilnæringsmål kun krever oppdagelse av en effektiv sti for å lykkes (Schwarz 1990).
- (2) Unngåelsesmål kan f.eks. vekke engstelse eller trussel (se f.eks. Elliot & Church 1997).
- (3) Unngåelsesmål har blant annet blitt assosiert med det å føle seg mindre kompetent.
- (4) Unngåelsesmål blir vanligvis sett på som personlig sårbarhet (f.eks. Elliot & Sheldon 1997).
- (5) Bruk av unngåelsesmål kan bero på livserfaringer som gjør en person mer sårbar for å bruke denne typen mål.

Endringspotensial som kan føre til en mer positiv selvregulering hos individet, kan således finnes i mindre bruk av unngåelsesmål og mer bruk av tilnæringsmål: I stedet for å fokusere på at man vil unngå negativt utfall, kan man heller fokusere på å nærme seg et positivt utfall.

Oppsummering

Læringsdefinisjoner referert til under del 2 varierer fra *permanent forandring i kunnskap eller atferd* til *relativt varig atferdsendring som følge av erfaring*. Felles for definisjonene er at en egenskap eller noe ved en person, har endret eller forandret seg til noe nytt. Man kan altså først vite sikkert at noe er lært når dette viser seg som noe observerbart eller målbart hos en person.

Det finnes metoder som er utviklet for å lære deprimerte eller pessimistiske personer til å bli mindre deprimert eller mindre pessimistisk. Eller enda bedre: Disse metodene kan lære samme personer å bli kvitt sin depresjon, slik at de kan bli optimistisk. Det finnes også metoder som skal gjøre barn eller andre motstandsdyktig mot depresjon, dvs. gjøre dem i stand til å takle indikasjoner på depresjon, som f.eks. begynner med pessimistisk tenkning.

Med utgangspunkt i kognitiv terapi ble Penn Prevention Program utviklet for å gjøre barn immune mot depresjon og pessimisme. Grunnprinsippet ved PPP er at man skal trene barnet

(eller andre) opp til å forklare motgang på en måte som ikke er selvdestruktiv eller skadelig for selvbildet. Ved hjelp av MOKIA-modellen lærer man å komme med argumenter som skal vise at vår eventuelle pessimistiske tankegang kan stamme fra feilaktig tenkning, f.eks. feilaktig bevisføring av en dårlig situasjon. Barn skal altså lære seg å forklare en dårlig situasjon slik at de unngår mismot eller lignende tanker som stammer fra urealistiske tanker. Resultater viser at PPP forebygger depresjon hos barn. De ulike reattribusjonsteknikker ønsker å avlære pessimistisk tenkning.

Carver og Scheier har ikke fokusert eksplisitt på læringsprosessen. For dem er læring en langtidsvirkning ved atferden. De forstår læring som det å knytte sammen informasjon. Det kan innebære å oppdage at visse handlinger er effektive for å nå et spesielt mål. Perspektivet til Carver og Scheier er sterkt målfokusert. De vektlegger blant annet at jo høyere opp i et målhierarki noe er, desto viktigere blir målet. Høye mål får generelt sett folk til å prestere på et høyere nivå.

Avsluttende kommentar

Et tilbakeblikk på problemstillingen ”Hva kjennetegner optimistisk tenkning?” i oppgaven, viser at et vell av forskning på optimisme konkluderer med at optimistisk tenkning vanligvis gir gevinst, dersom man opplever motgang eller lignende i livet. Optimistisk tenkning gjør naturligvis ikke at man kan komme unna større eller mindre motgang, som kan eller vil komme. Optimistisk tenkning gjør imidlertid at man greier å takle små og store problemer bedre, enn om optimistisk tenkning mangler. Optimisme er en ressurs som f.eks. kan gjøre at man tåler en motgang bedre, orker å slite litt lenger eller tvinger seg selv til å se litt ekstra etter nye muligheter.

Carver og Scheier sier at jo flere positive forventninger vi har til hva fremtiden vil bringe for oss desto mer optimistisk er vi generelt sett. Videre har Carver og Scheier, og andre, funnet ut at optimistiske personer bruker andre mestringsstrategier enn pessimistiske eller mindre optimistiske personer. Optimistisk tenkning gir seg på den måten utslag i mer problemløsningsorientert eller problemfokusert mestring. Mer pessimistisk tenkning indikerer derfor mindre bruk av problemfokusert mestring. Selv når en motgang er stor og uoverkommelig kan man oppdage forskjeller i mestringsstrategier hos optimister og pessimister: Der optimister f.eks.

aksepterer en uoverkommelig motgang, kan pessimister f.eks. ty til fornektelse av en uoverkommelig motgang. Dette baserer seg på generelle forskningsfunn og kan naturligvis variere med hensyn til omstendigheter rundt en situasjon.

Begge teoriene i oppgaven har forsket mye på ungdom/unge voksne, og da særlig i sammenheng med ungdomsskole, college eller universitetet. Forskning kan f.eks. dreie seg om optimismenivået hos studenter har betydning for hvordan de greier å tilpasse seg collegetilværelsen. Samme trenden viser seg her som i forskning for øvrig på optimistisk tenkning: Optimistiske personer håndterer vanligvis ulike typer stress signifikant bedre enn de som ikke er optimistisk, eller som er mindre optimistisk.

Seligman hevder at optimistisk tenkning ikke består av former for selvsnakk som f.eks. *hver dag som går føler jeg meg bedre og bedre...* eller nær sagt, der man sier til seg selv: *Jeg er en veldig glad person* eller *jeg er en blid person* osv. Dette er lite virkningsfulle metoder, sier han. Istedenfor utviklet Seligman sammen med noen kollegaer en attribusjonsteknikk basert på kognitiv terapi, kalt Penn Prevention Program. Denne teknikken tok utgangspunkt i å lære seg å endre tenkningen som gjør oss pessimistisk – eller som kan gjøre oss mer og mer depreserte. Det er snakk om å endre feilaktig tenkning til å bli mer realistisk tenkning. Først og fremst var teknikken utviklet for å gjøre barn immune mot depresjon, men teknikken kan brukes på alle.

Seligman sier at teknikken i Penn Prevention Program blant annet går ut på, nær sagt, å oppdage, stanse og endre negativ tankegang som kan ha blitt en vane hos oss. Hvordan kan man vite om optimistisk tenkning er lært? For at man skal kunne si at det har skjedd læring (optimistisk tenkning), må man kunne registrere det i væremåten hos barn, ungdom eller voksne.

Avstanden mellom teorien om disposisjonell optimisme (f.eks. måleinstrument LOT, LOT-R) og optimistisk forklarende stil (f.eks. ASQ, CAVE) viser at forskningen på optimisme og lignende foregår i to ulike leirer. Noen studier har sett på samsvar mellom for eksempel LOT og ASQ, uten at dette har tatt av. Kanskje vil framtidig forskning mer gå i retning av å knytte de to teoriene sammen dersom dette lar seg gjøre? På den andre siden er det kanskje mest fruktbart for en personlighetsvariabel som optimisme å undersøke dette fra ulike sider?

Litteraturliste

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Abramson, L.Y., Alloy, L.B., Hogan, M.E., Whitehouse, W.G., Cornette, M., Akhavan, S., & Chiara, A. (1998). Suicidality and cognitive vulnerability to depression among college students: A prospective study. *Journal of Adolescence*, 21, 157-171.
- Alloy, L.B., Peterson, C., Abramson, L.Y., & Seligman, M.E.P. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 681-687.
- Andrews, G.R. & Debus, R.L. (1978). Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attribution. *Journal of Educational Psychology*, 70, 154-166.
- Arntz, A., Gerlsma, C., & Albersnagel, F.A. (1985). Attributional style questioned: Psychometric evaluation of the ASQ in Dutch adolescents. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 7, 55-89.
- Ashby, W.R. (1961). *An introduction to cybernetics*. London: Chapman.
- Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behavior. I J.W. Atkinson & N.T. Feather (Red.), *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* New York: Freeman.
- Baumgardner, S.R. & Crothers, M.K. (2010). *Positive psychology*. Pearson Prentice Hall.
- Beck, A.T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Beck, A.T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 861-865.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression: A treatment manual*. New York: Guilford Press.
- Belsky, J., Fish, M. & Isabella, R. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality – family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology*, 27, 421-431.
- Billings, A.G., & Moos, R.H. (1981). The role of coping responses in attenuating the impact of stressful life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 157-189.
- Bjerke, T. & Haugen, R. (2006). Barne- og ungdomsperioden: viktige temaer. I R. Haugen (Red.) & T. Bjerke. *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Bjorklund, D.F. (1999). *Children's thinking: Developmental function and individual differences*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Bolles, R.C. (1972). Reinforcement, expectancy, and learning. *Psychological Review*, 79, 394-409.
- Bouchey, H.A. & Furman, W. (2003). Dating and Romantic Experiences in Adolescence. I G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Redaktører). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Blackwell Publishing.
- Bradley J. & Dubinsky H. (1994) [Originalens tittel: *Understanding 15-17 Year Olds*. Rosendale Press Ltd., London.] Norsk tittel: *Forstå 15-17åringer*. Yrkeslitteratur as, 1997.
- Bråten, I. (2011). Elevers læring. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (Red.). *Lærerearbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Burns, M.O. & Seligman, M.E.P. (1989). Explanatory style across the life span: Evidence for stability over 52 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 471-477.
- Byrnes, J.P. (2003). Cognitive Development during Adolescence. I G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Redaktører). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Blackwell Publishing.
- Cameron, J., Pierce, W.D., Banko, K.M., & Gear, A. (2005). Achievement-Based Rewards and Intrinsic Motivation: A test of Cognitive Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 97, 641-655.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*. Routledge.
- Carver, C.S. (1989). How should multi-faceted personality constructs be tested? Issues illustrated by self-monitoring, attributional style, and hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 577-585.
- Carver, C.S. (2004). Self-Regulation of Action and Affect. I R. F. Baumeister & K.D. Vohs (Red.). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. The Guilford Press.
- Carver, C. S., Blaney, P.H., & Scheier, M.F. (1979). Reassertion and giving up: The interactive role of self-directed attention and outcome expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1859-1870.
- Carver, C.S. & Gaines, J.G. (1987). Optimism, pessimism, and postpartum depression. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 449-462.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1981). *Attention and Self-regulation: A Control-Theory Approach to Human Behavior*. Springer-Verlag, New York.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1983). A control-theory approach to human behavior and implications for self-management. I P.C. Kendall (Red.). *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, Vol. 2, pp. 127-194). New York: Academic.
- Carver, C.S., Pozo, C., Harris, S.D., Noriega, V., Scheier, M.F., Robinson, D.S., Ketcham, A.S., Moffat, F.L., Jr., & Clark, K.C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 375-390.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (3rd ed. 1996). *Perspectives on personality*. Allyn & Bacon.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.

- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2002a). Optimism, pessimism, and self-regulation. I E.C. Chang (Red.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological Association.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2002b). Optimism. I C.R. Snyder & S.J Lopez (Red.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2003). Three human strengths. I L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Red.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 87-102). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. & Segerstrom, S.S. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889.
- Chang, E.C. (1996). Cultural differences in optimism, pessimism, and coping: Predictors of subsequent adjustment in Asian American and Caucasian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 113-123.
- Chang, E.C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1109-1120.
- Chang, E.C. (2002). Cultural influences on optimism and pessimism: Differences in western and eastern construals of the self. I E.C. Chang (Red.), *OPTIMISM & PESSIMISM: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological association.
- Chang, E.C., Maydeu-Olivares, A., & D’Zurilla, T.J. (1997). Optimism and pessimism as partially independent constructs: Relations to positive and negative affectivity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 23, 433-440.
- Clark, R.N. (1996). *Control system dynamics*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, S., & Hoberman, H.M. (1983). Positive events and social support as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 99-125.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Conner, M., Abraham, C., Jones, F. & O’Connor, D. (2011). *Social Psychology and Health*. I G. Davey (Red.), *APPLIED PSYCHOLOGY*. The British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.
- Cozzarelli, C. (1993). Personality and self-efficacy as predictors of coping with abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1224-1236.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Crown, D.P., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive: Studies in evaluative dependence*. New York: Wiley.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

- Dember, W.N., Martin, S.H., Hummer, M.K., Howe, S.R., & Melton, R.S. (1989). The measurement of optimism and pessimism. *Current Psychology: Research and Reviews*, 8, 109-119.
- Domino, B. & Conway, D.W. (2002). Optimism and pessimism from a historical perspective. I E.C. Chang (Red.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological Association.
- Dweck, C.S. & Licht, B. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. I J. Garber & M. Seligman (Red.), *Human helplessness: Theory and applications* (New York: Academic Press, 197-222).
- Eaves, G., & Rush, A.J. (1984). Cognitive patterns in symptomatic and remitted unipolar major depressives. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 31-40.
- Eisenberger, R., Pierce, W.D., & Cameron, J. (1999a). Effects of reward on intrinsic motivation-Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125, 677-691.
- Eisenberger, R., Rhoades, L., & Cameron, J. (1999b). Does pay for performance increase or decrease perceived self-determination and intrinsic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1026-1040.
- Elliot, A.J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J., & Sheldon, K.M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Fenigstein, A., Scheier, M.F., & Buss, A.H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- Fitzgerald, T.E., Tennen, H., Affleck, G., & Pransky, G.S. (1993). The relative importance of dispositional optimism and control appraisals in quality of life after coronary artery bypass surgery. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 25-43.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Fontaine, K.R., & Jones, L.C. (1997). Self-esteem, optimism, and postpartum depression. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 59-63.
- Franz, C.E., McClelland, D.C., Weinberger, J., & Peterson, C. (1994). Parenting antecedents of adult adjustment: A longitudinal study. I C. Perris, W.A. Arrindell, & M. Eisemann (Red.), *Parenting and psychopathology* (pp. 127-144). San Diego, CA: Academic Press.
- Freeman, A., & DeWolf, R. (1992). *The 10 dumbest mistakes smart people make and how to avoid them: Simple and sure techniques for gaining greater control of your life*. New York: Harper Collins.
- Fremmedord blå ordbok (16. Utgave, 4. opplag 2000). Kunnskapsforlaget.
- Freud, S. (1928). *The future of an illusion*. London: Hogarth.

- Friedman, L.C., Nelson, D.V., Baer, P.E., Lane, M., Smith, F.E., & Dworkin, R.J. (1992). The relationship of dispositional optimism, daily life stress, and domestic environment to coping methods used by cancer patients. *Journal of Behavioral Medicine*, *15*, 127-141.
- Furman, W., & Flanagan, A. (1997). The influence of earlier relationships on marriage: An attachment perspective. I W.K. Halford & H.J. Markman (Redaktører), *Clinical handbook of marriage and couples interventions* (pp. 179-202). New York: Wiley.
- Gillham, J.E., Reivich, K.J., Jaycox, L.H., & Seligman, M.E.P. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two year follow-up. *Psychological Science*, *6*, 343-351.
- Gillham, J.E., Tassoni, C.J., Engel, R.A., DeRubeis, R.J., & Seligman, M.E.P. (1998). The relationship of explanatory style to other depression relevant constructs. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Gillham, J.E., Shatté, A.J., Reivich, K.J. and Seligman, M.E.P. (2002). Optimism, pessimism, and explanatory style. I E.C. Chang (Red.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological Association.
- Gold, E.R. (1986). Long-term effects of sexual victimization in childhood: An attributional approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *54*, 471-475.
- Goodman, E., Chesney, M.A., & Tipton, A.C. (1995). Relationship of optimism, knowledge, attitudes, and beliefs to use of HIV antibody test by at-risk female adolescents. *Psychosomatic Medicine*, *57*, 541-546.
- Hamilton, S., & Fagot, B.I. (1988). Chronic stress and coping styles: A comparison of male and female undergraduates. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 819-823.
- Haugen, R. (1994). Årsaksattribusjon og skoleresultater: Teoretiske overveielser og empiriske resultater. *Nordisk Psykologi*, *46*, 257-270.
- Haugen, R. (2006a). Tenkning, resonnering og metakognisjon. I R. Haugen (Red.) & T. Bjerke. Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Haugen, R. (2006b). Motivasjon og selvoppfatning. I R. Haugen (Red.) & T. Bjerke. Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Haugen, R. (2006c). Det nevrobiologiske grunnlag for atferd. I R. Haugen (Red.) & T. Bjerke. Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Haugen, R. (2006d). Læring, begrepslæring og selvregulert læring. I R. Haugen (Red.) & T. Bjerke. Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Haugen, R. & Skogen, E. (2005). Trivsel, stress og jobbtilfredshet. I E. Skogen (Red.), R. Haugen, M. Lundestad & M.V. Slåtten. Å være leder i barnehagen. Fagbokforlaget.
- Hiroto, D.S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, *102*, 187-193.
- Hirschfeld, L.A., & Gelman, S.A. (1994). *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hjelle, L., Belongia, C., & Nesser, J. (1996). Psychometric properties of the Life Orientation Test and Attributional Style Questionnaire. *Psychological Reports, 78*, 507-515.
- Holloway, S.D., & Hess, R.D. (1982). Causal explanations for school performance: Contrasts between mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 3*, 319-327.
- Holloway, S.D., Kashiwagi, K., Hess, R.D., & Azuma, H. (1986). Causal attributions by Japanese and American mothers and children about performance in mathematics. *International Journal of Psychology, 21*, 269-286.
- Ickes, W., & Layden, M.A. (1978). Attributional styles. I J.H. Harvey, W. Ickes, & R.F. Kidd (Redaktører), *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Illeris, K. (2007). *LÆRING. 2. reviderede udgave, 2. oplag*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jaycox, L.H., Reivich, K.J., Gillham, J., & Seligman, M.E.P. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy, 32*, 801-816.
- Johnson, J.E. (1996). Coping with radiation therapy: Optimism and the effect of preparatory interventions. *Research in Nursing and Health, 19*, 3-12.
- Judd, C. Smith, E.R. & Kidder, L.H. (1991). *Research Methods in Social Relations*. 6.ed. Holt, Rinehart & Winston.
- Kamen, L.P. (1989). Learned helplessness, cognitive dissonance, and cell-mediated immunity. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Kaslow, N.J., Tannenbaum, R.L., & Seligman, M.E.P. (1978). *The KASTAN: A children's attributional style questionnaire*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- Kaslow, N.J., Rehm, L.P., Pollack, S.L., & Siegel, A.W. (1988). Attributional style and self-control behavior in depressed and nondepressed children and their parents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 163-175.
- Kaufman, J. (1991). Depressive disorders in maltreated children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 257-265.
- Kroger, J. (2003). Identity Development during Adolescence. I G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Redaktører). *Blackwell Handbook of Adolescence*. Blackwell Publishing.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing.
- Lee, Y.T., & Seligman, M.E.P. (1997). Are Americans more optimistic than the Chinese? *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 32-40.
- Leibniz, G. (1996). *Theodicy*. (E. M. Huggard, Trans.) La Salle, IL: Open Court. (Original work published 1710).
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, No. 140*.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maddi, S.R., Kobasa, S.C., & Hoover, M. (1979). An alienation test. *Humanistic Psychology, 19*, 73-76.
- Major, B., Richards, C., Cooper, M.L., Cozzarelli, C., & Zubek, J. (1998). Personal resilience, cognitive appraisals, and coping: An integrative model of adjustment to abortion. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 735-752.

- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*, 954-969.
- Markus, H., & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. I K. Yardley & T. Honess (Red.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* (pp. 157-172). Chichester, England: Wiley.
- MARTINUS (1941). Livets bog, Tredie bind. VALD. PEDERSENS BOGTRYKKERI, KØBENHAVN. Copyright by MARTINUS.
- Metalsky, G.I., Halberstadt, L.J., & Abramson, L.Y. (1987). Vulnerability to depressive mood reactions: Toward a more powerful test of the diathesis-stress and causal mediation components of the reformulated theory of depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 386-393.
- Moshman, D. (1998). Cognitive development beyond childhood. I W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn & R.S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, language, and perception* (pp. 947-978). New York: Wiley.
- Nolen-Hoeksema, S. (1986). *Developmental studies of explanatory style, and learned helplessness in children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Nolen-Hoeksema, S. (1990). *Sex differences in depression*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S., & Seligman, M.E.P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 435-442.
- Nolen-Hoeksema, S. & Girgus, J.S. (1995). Explanatory style and achievement, depression, and gender differences in childhood and early adolescence. I G.M. Buchanan & M.E.P. Seligman (Red.), *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Norem, J.K., & Chang, E.C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, *58*, 993-1001.
- Olson, M. H. & Hergenhahn, B. R. (8th ed. 2009). *An introduction to theories of learning*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Overmier, J.B., & Seligman, M.E.P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, *63*, 23-33.
- Parsons, J.E., Adler, T.F., & Kaczala, C.M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, *53*, 310-321.
- Pervin, L.A. (1982). The stasis and flow of behavior: Toward a theory of goals. I M. M. Page & R. Dienstbier (Red.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 30, pp. 1-53). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pervin, L.A. & John, O.P. (7th ed. 1997). *Personality: Theory and Research*. Wiley.
- Peterson, C. (1988). Explanatory style as a risk factor for illness. *Cognitive Therapy and Research*, *12*, 117-130.
- Peterson, C. (1990). Explanatory style in the classroom and on the playing field. I S. Graham & V.S. Folkes (Red.). *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological Inquiry*, 2, 1-10.
- Peterson, C. (1995). Explanatory style and health. I G.M. Buchanan & M.E.P. Seligman (Red.), *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-299.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., Bettes, B.A., & Seligman, M.E.P. (1985). Depressive symptoms and unprompted causal attributions: Content analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 379-382.
- Peterson, C., & Barrett, L. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 603-607.
- Peterson, C. & Villanova, P. (1988). An expanded attributional style questionnaire. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 97, No. 1, 87-89.
- Peterson, C., Seligman, M.E.P., & Vaillant, G.E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- Peterson, C., Buchanan, G.M. & Seligman, M.E.P. (1995). Explanatory style: History and evolution of the field. I G.M. Buchanan & M.E.P. Seligman (Red.), *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peterson, C. & Bossio, L.M. (2002). Optimism and physical well-being. I E.C. Chang (Red.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological Association.
- Peterson, C. & Steen, T.A. (2002). Optimistic explanatory style. I C.R. Snyder & S.J. Lopez (Red.), *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Plomin, R., Scheier, M.F., Bergeman, C.S., Pederson, N.L., Nesselroade, J., & McClearn, G. (1992). Optimism, pessimism and mental health: A twin/adoption analysis. *Personality and Individual Differences*, 13, 921-930.
- Powers, W.T. (1973). *Behavior: The control of perception*. Chicago: Aldine.
- Pretzer, J.L. & Walsh, C.A. (2002). Optimism, pessimism, and psychotherapy: Implications for clinical practice. I E.C. Chang (Red.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological Association.
- Raaheim, A. & Raaheim, K. (3. oppl. jan. 1993). *Psykologiske fagord fra engelsk til norsk*. Bergen: Sigma Forlag A.S.
- Rand, K.L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*, 77, 231-260.
- Reivich, K. (1995). The measurement of explanatory style. I G.M. Buchanan & M.E.P. Seligman (Red.), *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rescorla, R.A. (1987). A Pavlovian analysis of goal-directed behavior. *American Psychologist*, 42, 119-129.

- Rettew, D., & Reivich, K. (1995). Sports and explanatory style. I G.M. Buchanan & M.E.P. Seligman (Red.), *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Roberts, M.C., Brown, K.J., Johnson, R.J., & Reinke, J. (2002). Positive psychology for children. Development, prevention, and promotion. I C.R. Snyder & S.J Lopez (Red.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenblum, G.D. & Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. I G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Red.). *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (1, Whole No. 609).
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. I C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Red.), *Intrinsic and extrinsic motivation*. San Diego: Academic Press.
- Satterfield, J.M., Monahan, J., & Seligman, M.E.P. (1997). Law school performance predicted by explanatory style. *Behavioral Sciences and the Law*, 15, 95-105.
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M.F., Weintraub, J.K., & Carver, C.S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies for optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1257-1264.
- Scheier, M.F., Matthews, K.A., Owens, J.F., Magovern, G.J., Lefebvre, R.C., Abbott, R.A., & Carver, C.S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1024-1040.
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Scheier, M.F., Carver, C.S., & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Scheier, M.F., Carver, C.S., & Bridges, M.W. (2002). Optimism, pessimism, and psychological well-being. I E.C. Chang (Red.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological association.
- Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. I G.M. Buchanan & M.E.P. Seligman (Red.), *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schulman, P., Seligman, M.E.P. & Amsterdam, D. (1987). The attributional style questionnaire is not transparent. *Behavior Research and Therapy*, 25, 391-395.
- Schulman, P., Castellon, C., & Seligman, M.E.P. (1989). Assessing explanatory style: The content analysis of verbatim explanations and the attributional style questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, 27, 505-512.

- Schulman, P., Seligman, M.E.P., Kamen, L.P., Butler, R.P., Oran, D., Priest, R.F., & Burke, W.P. (1990). *Explanatory style as a predictor of achievement in several domains*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- Schulman, P., Keith, D., & Seligman, M.E.P. (1993). Is optimism heritable? A study of twins. *Behaviour Research and Therapy*, *31*, 569-574.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. I E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Red.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, pp. 527-561). New York: Guilford Press.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology and Health*, *9*, 161-180.
- Seegerstrom, S.S., Taylor, S.E., Kemeny, M.E., & Fahey, J.L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 1646-1655.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned optimism*. New York: A. A. Knopf.
- Seligman, M.E.P. (1997). Optimistisk tenkning. Originaltittel: *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. I C.R. Snyder & S.J. Lopez (Red.), *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Seligman, M.E.P. & Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, *74*, 1-9.
- Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, *88*, 242-247.
- Seligman, M.E.P., Peterson, C., Kaslow, N.J., Tanenbaum, R.L., Alloy, L.B., & Abramson, L.Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, *93*, 235-238.
- Seligman, M.E.P., Castellon, C., Cacciola, J., Schulman, P., Luborsky, L., Ollove, M., & Downing, R. (1988). Explanatory style change during cognitive therapy for unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, *97*, 13-18.
- Seligman, M.E.P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton, K.M., & Thornton, N. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. *Psychological Science*, *1*, 143-146.
- Seligman, M.E.P. (Ph.D.). with Reivich K. (M.A.), Jaycox L. (Ph.D.), & Gillham J. (Ph.D.). (1995). *The optimistic child: A revolutionary program that safeguards children against depression & builds lifelong resilience*. HOUGHTON MIFFLIN COMPANY.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 5-14.
- Seligman, M.E.P., Schulman, P., & Tryon, A.M. (2007). Group prevention of depression and anxiety symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, *45*, 1111-1126.
- Seroczynski, A.D, Jacquez, F.M. & Cole, D.A. (2003). Depression and suicide during adolescence. I G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Red.), *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing.
- Sethi, S. & Seligman, M.E.P. (1993). Optimism and fundamentalism. *American Psychological Society*, *4*, 256-259.

- Snyder, C.R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C.R., Harris, C., Andersen, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991a). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 570-585.
- Snyder, C.R., Irving, L., & Anderson, J.R. (1991b). Hope and health: Measuring the will and the ways. I C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Red.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Snyder, C.R., Rand, K.L. & Sigmon, D.R. (2002a). Hope theory: A member of the positive psychology family. I C.R. Snyder & S.J. Lopez (Red.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press.
- Snyder, C.R., Sympson, S.C., Michael, S.T. & Cheavens, J. (2002b). Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. I E.C. Chang (Red.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Stewart, S.M., Betson, C., Lam, T.H., Marshall, I.B., Lee, P.W., & Wong, C.M. (1997). Predicting stress in first year medical students: A longitudinal study. *Medical Education*, *3*, 163-168.
- Strack, S., Carver, C.S., & Blaney, P.H. (1987). Predicting successful completion of an after-care program following treatment for alcoholism: The role of dispositional optimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 579-584.
- Strutton, D., & Lumpkin, J. (1992). Relationship between optimism and coping strategies in the work environment. *Psychology Reports*, *71*, 1179-1186.
- Suls, J., & Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies: A meta-analysis. *Health Psychology*, *4*, 249-288.
- Taylor, S.E., Kemeny, M.E., Aspinwall, L.G., Schneider, S.G., Rodriguez, R., & Herbert, M. (1992). Optimism, coping, psychological distress, and high-risk sexual behavior among men at risk for Acquired Immunodeficiency Syndrome (AIDS). *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 460-473.
- Tennen, H., & Affleck, G. (1987). The costs and benefits of optimistic explanations and dispositional optimism. *Journal of Personality*, *55*, 377-393.
- Tennen, H., & Herzberger, S. (1987). Depression, self-esteem, and the absence of self-protective attributional biases. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 72-80.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A. & Chess, S. (1986). The New York longitudinal study: From infancy to early adult life. I R. Plomin & J. Dunn (Red.), *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Timberlake, W. (1993). Behavior systems and reinforcement: An integrative approach. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *60*, 105-128.
- Turk, E., & Bry, B.H. (1992). Adolescents' and parents' explanatory styles and parents' causal explanations about their adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, *16*, 349-357.
- Ulvund, S.E. (2009). *Forstå barnet ditt 12-16*. CAPPELEN DAMM AS.
- Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to life*. Boston, MA: Little, Brown.

- Voltaire, F. (1959). *Candide, or optimism*. (L. Bair, Trans.). New York: Bantam Books. (Original work published 1759).
- Vondracek, F.W. & Porfeli, E.J. (2003). The world of work and careers. I G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Red.). *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weintraub, J.K., Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1986, April). *A theoretically derived measure of coping responses, and correlations with the personality dimension of optimism-pessimism*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, New York.
- Weissman, M.M., & Klerman, G.L. (1977). Sex differences in the epidemiology of depression. *Archives of General Psychiatry*, 34, 98-111.
- Weissman, M.M., Leaf, P.J., Holzer, C.E., Myers, J.K., & Teschler, G.L. (1984). The epidemiology of depression: An update on sex differences in rates. *Journal of Affective Disorders*, 7, 179-188.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: Control and communication in the animal and the machine*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Yamauchi, H. (1989). Congruence of causal attributions for school performance given by children and mothers. *Psychological Reports*, 64, 359-363.
- Young, J.E., Rygh, J.L., Weinberger, A.D., & Beck, A.T. (4th ed. 2008). *Cognitive therapy for depression*. I D.H. Barlow (Red.), *Clinical handbook of psychological disorders. A step-by-step treatment manual*. New York, NY: Guilford Press.