

Å være best er (ikke) bra nok

Opplevelsene og konsekvensene av prestasjonspress
for «flinke piker»

Madeleine Milo Kleven



Masteroppgave i Pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

26.10.2017

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Å være best er (ikke) bra nok

AV:

Madeleine Milo Kleven

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

SEMESTER:

Høst 2017

Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning

STIKKORD:

Prestasjonspress

Flink pike

Skolevegring

Individuelle og sosialkontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer

Angst og depresjon

Tiltak

© Forfatter: Madeleine Milo Kleven

2017

Tittel: Å være best er (ikke) bra nok

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Snart er jeg ikke ung og lovende lenger
det blir en lettelse

Ida Lórien Ringdal

Problemområde

Utgangspunktet for denne oppgaven springer ut fra en interesse for hvilke årsaker som kan ligge bak frafall i den videregående skolen i Norge. På dette feltet har det vært mye fokus på de mange elevene som faller fra yrkesfaglinjene i den videregående skolen. Etter hvert som jeg utforsket dette feltet kom ønsket om å se på en annen gruppe. En gruppe elever som ikke skulker eller lager bråk, men som er pliktoppfyllende og som alltid gjør sitt aller beste. Disse elevene presser seg hardt for å oppnå de beste resultatene i alle fag, de søker *det perfekte vitnemål* og *det perfekte liv*. Dette er elever av begge kjønn, og i alle aldre, men i denne oppgaven er det blitt gjort en avgrensning ved at problematiseringen i hovedsak omhandler jenter. Tematikken endte derfor på prestasjonsstresset de «flinke pikene» opplever via både individuelle- og sosialkontekstuelle faktorer. Konsekvensene dersom prestasjonspresset oppleves for overveldende drøftes ved å belyse både skolevegring, sjenanse, angst og depresjon. Og i siste del av oppgaven presenteres og drøftes ulike intervensjonsstudier som er gjort med hensyn til skolefraværproblematikken, angst og depresjon, samt intervensjon som skal bidra til et positivt og støttende læringsmiljø.

I mitt arbeid med barn og ungdom ønsker jeg å vite hvilke faresignaler jeg kan se etter, hvilke fallgruver som finnes, og hvilke tiltak som har gitt gode resultater på disse områdene. Man kan se det som et naivt ønske om å skulle begrense prestasjonspresset, og få muligheten til å gjøre en forskjell for de elevene jeg møter. For å få mer kunnskap om dette ønsker jeg å drøfte disse problemstillingene:

Hvordan kan prestasjonspress påvirke «flinke pikers» psykiske helse og deltakelse i skolen?

Og hvordan svekkes eller forsterkes opplevelsen av prestasjonspresset og konsekvensene, av individuelle og sosialkontekstuelle risiko- (og beskyttelsesfaktorer)?

Metodisk tilnærming og kilder.

For å besvare den todelte problemstillingen er det valgt å benytte litteraturstudie som metode. Sammenfatningene av de teoriene som belyses er basert på foreliggende litteratur og forskningsfunn. Kildematerialet som er benyttet er i hovedsak forskningslitteratur fra nyere tid. Artikler, tidsskrift og bøker som er benyttet i arbeidet er både internasjonale og nasjonale. Avisinnleggene, lovverk, NOVA-rapporter og veilederne for skolevegring er norske kilder. Oppgaven bygger på kilder fra blant andre Bru, Ertesvåg, Garvik, Havik, Heyne, Idsøe, Kearney, Pianta, Pintrich, Skaalvik, Skaalvik og Schunk.

Resultat/hovedkonklusjoner

Prestasjonspresset de «flinke pikene» opplever ser ut til å komme via flere individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer, blant annet via: medfødte individuelle sårbarheter, foreldres forventinger til skoleprestasjoner, deres fremtidsrettede muligheter, karakterer, utseende og kroppspress (blant annet via sosiale medier), og generelle forventinger om et «perfekt liv» med utmerkede prestasjoner og et plettfritt utseende. De mange faktorene i de unge jentenes ulike miljøer står i et kontinuerlig interaksjonsforhold til hverandre, og kan ikke sees adskilt fra hverandre i drøftingen av kausale forhold. Det synes å være summen av risikofaktorer og manglende beskyttelsesfaktorer i jentenes mikromiljøer som gjør at noen kan oppleve prestasjonspresset mer overbelastende enn andre, og som kan utvikle vansker som skolevegringsatferd, angst og depresjon.

Intervensjonsstudiene som er presentert tar blant annet for seg kognitiv atferdsterapi, det skoleomfattende programmet PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen), og den tverrfaglige modellen til Kearney (2008b). Til tross for flere positive forskningsfunn hva angår effekt på skolevegring, angst og depresjon etter behandling med kognitiv atferdsterapi, kan det likevel ikke konkluderes med noen årsak-effekt sammenheng (Heyne, 1999; Last m.fl., 1998; Bernstein m.fl., 2000; Heyne, 2011, King & Bernstein, 1999). I evalueringen av PALS indikerer resultatene reduksjon av problematferd på skolenivå (Nordahl m.fl., 2006). Og dersom programmet implementeres godt skulle dette kunne være et fint «verktøy» for å fange opp elever i risiko, som blant annet «flinke piker». Kearneys modell har det ikke lyktes å finne evalueringstudie av, men behovet for tverrfaglig samarbeid gjennom en

strukturert og tydelig modell gjenspeiler seg i problemområdets kompleksitet, hvilket signaliserer behovet for tverrfaglig kompetanse og samhandling.

Hovedkonklusjonen er at det er behov for mer forskning innenfor områdene prestasjonspress, «flink pike» og på relaterte diagnoser og fenomen, både for å kunne konkludere med kausale sammenhenger i forhold til årsaker og utfall, men også i forhold til tiltak og effekt.

Forord

Bekymringsprosessen har nok vært lengre enn selve skriveprosessen i arbeidet med denne oppgaven. Da jeg gikk gravid våren 2015 skjønte jeg etterhvert at den ikke kom til å bli ferdig til 01.06.2015. Andre eksamener måtte utsettes og gjennomføres først. Etter to og et halvt år, og halvannet år av de ute i arbeidslivet i kommunale PP-tjenester er den endelig ferdig. Jeg kan se tilbake på en lærerik prosess som har gitt meg nyttig kunnskap om elever i skolen og deres miljø. Mye av kunnskapen vil være direkte relevant for mitt videre arbeid i PP-tjenesten, noe som var et konkret mål for meg i denne prosessen.

Jeg vil rette en stor takk til Robin Ulriksen som har veiledet meg gjennom denne prosessen. Du har stilt opp med positive og konstruktive tilbakemeldinger selv om det har gått månedvis mellom hver gang du har hørt fra meg. Din tålmodighet og støtte har gitt meg stort pågangsmot i arbeidet med oppgaven.

Jeg håper denne oppgaven kan fungere som et lærerikt og nyttig bidrag for andre som arbeider med barn og ungdom som strever med å takle prestasjonspresset de utsettes for fra ulike arenaer i livet sitt.

Aurskog-Høland, 26.10.2017

Madeleine Milo Kleven

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| 1. Innledning | 1 |
| 1.1. Aktualitet | 2 |
| 1.2. Oppgavens formål | 3 |
| 1.3. Begrepsavklaring | 4 |
| 1.4. Struktur og avgrensning | 6 |
| 1.5. Metode | 7 |
| 2. Hoveddel | 8 |
| 2.1. Prestasjonspress | 9 |
| 2.2. «Flink pike» | 11 |
| 2.3. Relaterte fenomen | 13 |
| 2.3.1. Skolevegring | 13 |
| 2.3.2. Sjenanse | 16 |
| 3. Risiko- og beskyttelsesfaktorer | 17 |
| 3.1. Bronfenbrenners økologiske modell | 18 |
| 3.2. Oppsummering | 20 |
| 4. Individuelle faktorer | 21 |
| 4.1. Selvvurdering | 22 |
| 4.2. Patologiske vansker | 24 |
| 4.2.1. Angst | 24 |
| 4.2.1.1. Separasjonsangst | 26 |
| 4.2.2. Depresjon | 27 |
| 4.3. Oppsummering | 29 |
| 5. Sosialkontekstuelle faktorer | 30 |
| 5.1. Hjem | 30 |
| 5.2. Skole | 33 |
| 5.2.1. Vurderingskriterier og motivasjon. (Best med test?) | 36 |
| 5.2.1.1. Målorienteringsteori (i et skoleperspektiv) | 38 |
| 5.2.1.2. Normative tester i skolen – hvordan kan de påvirke elevers motivasjon? | 39 |
| 5.3. Fritidsaktiviteter | 42 |
| 5.4. Sosiale medier | 43 |

| | |
|---|----|
| 5.5. Oppsummering | 46 |
| 6. Forskningsspørsmål | 47 |
| 7. Metode | 49 |
| 7.1. Intervensjonsstudier | 49 |
| 7.2. Forskningsdesign i intervensjonsstudiene | 49 |
| 7.2.1. Kvasi-eksperimentelle design | 50 |
| 7.3. Validitet | 52 |
| 7.3.1. Cook & Campells validitetssystem | 52 |
| 7.4. Litteratursøk | 54 |
| 7.5. Inklusjons- og eksklusjonskriterier | 55 |
| 8. Utvalgte tiltak | 55 |
| 8.1. Individrettede tiltak | 56 |
| 8.1.1. Kognitiv atferdsterapi (CBT) | 57 |
| 8.1.1.1. King, Tonge, Turner, Heyne, Pritchard, Rollings og Ollendick (1999) | 57 |
| 8.1.1.1.1. Resultater og kritisk vurdering | 60 |
| 8.1.1.1.2. Oppsummering | 61 |
| 8.1.1.2. Heyne, Neville, King, Tonge, Rollings, Young, Pritchard og Ollendick (2002) | 61 |
| 8.1.1.2.1. Resultater og kritisk vurdering | 63 |
| 8.1.1.2.2. Oppsummering | 64 |
| 8.1.2. Skoleomfattende tiltak | 65 |
| 8.1.2.1. Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS) .. | 65 |
| 8.1.2.1.1. Resultater og kritisk vurdering | 68 |
| 8.1.2.1.2. Oppsummering | 69 |
| 8.2. Systemrettene tiltak | 70 |
| 8.2.1. Tverrfaglig handlings- og intervensjonsmodell | 70 |
| 8.2.1.1. Kearney (2008b) | 71 |
| 8.2.1.1.1. Praktiske hensyn, eksempler og kritisk vurdering | 74 |
| 8.2.1.1.2. Oppsummering | 75 |
| 9. Oppsummering og diskusjon | 75 |
| Litteraturliste | 82 |

1. Innledning

”Jeg streber etter å være som de andre. Jeg prøver så hardt jeg kan å imitere noen jeg egentlig ikke er. Fordi jeg vil være den jenta som alle andre jenter har lyst til å være. Jeg vil være perfekt. Og etter alt stresset, presset og jaget etter den ultimate perfektjonismen, så sitter jeg igjen som psykt perfekt. Jeg sliter med depresjoner og sosial angst. Livredd for å ikke passe inn og har konstant dårlig samvittighet. Hadde jeg som liten ikke brydd meg om dette presset og ikke latt meg påvirke av alle andre så kanskje, bare kanskje hadde jeg vært frisk i dag”

(Harmens, 2016, www.theaharmens.blogg.no).

Unge mennesker som vokser opp i dag lever under et konstant press fra omverdenen. Mer presist et prestasjonspress som innebærer forventinger om gode karakterer, en veltrent kropp og et plettfritt utseende. I tillegg skal de eier de rette materielle tingene og alltid være aktive i det sosiale rom. Utover dette kommer gjerne forventninger om å både skulle delta i fritidsaktiviteter og prestere godt der, samt ha lang arbeidserfaring før man uteksamineres fra videregående. For noen kan ønsket om denne perfektjonismen ta over hele hverdagen, og til slutt bli for mye. Slik som i sitatet over, hvor Thea Harmens (20) har formulert noe av sin erfaring (www.theaharmens.blogg.no). Hun hadde en drøm om å bli som alle andre, som alle de ”perfekte” jentene i klassen, og som alle de ”perfekte” menneskene på sosiale medier. Til slutt ble det for mye, og hun ble psykisk syk. Thea klarte ikke lenger å møte opp på skolen, og utdannelsen ble utsatt. Etter samråd med lege fikk Thea hjelp, blant annet fra BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk). Hun begynte etter hvert på en videregående skole der hun fikk en-til-en undervisning, og kunne fullføre sine studier noen år etter de andre fra sitt årskull. I tillegg fikk hun hjelp av en coach (livsveileder) for å kunne håndtere deltakelse i hverdagslige gjøremål og sosiale sammenhenger. At Thea ble psykisk syk gikk ikke bare utover skolegangen hennes, men også hele hennes sosiale sfære.

Thea er ikke den eneste som har havnet i denne situasjonen, og vil heller ikke være den siste. Ungdommer over hele Norge, og i verden for øvrig, møter et prestasjonspress som er så stort at det ender med å kontrollere hele hverdagen. Det hele er en evig prestasjons- og skjønnhetskonkurranse som utspiller seg like mye ”her-og-nå” i ungdommenes fysiske liv, som den gjør på sosiale medier. 24 timer i døgnet må de prestere optimalt, mens de ser *freshe* og opplagte ut, og det hele må dokumenteres på sosiale medier. Selv om mange av kravene dagens ungdom står ovenfor er de samme som for tidligere generasjoner er det allikevel dette ekstra

kravet om dokumentasjon, deling og *likes* som tydeliggjør både deres vellykkede prestasjoner, og deres mislykkede eller manglende prestasjoner for en hel verden. Hvorfor er det blitt så viktig å være best? Og hvordan påvirker disse kravene om prestasjon og mestring ungdommenes liv?

1.1. Aktualitet

Det kan være sunt og bli utsatt for litt stress når man skal yte optimalt, men det finnes allikevel en grense hos alle mennesker, der forventninger og press skaper et stressnivå som gjør at man går fra å øke prestasjonene til og forverre dem. For høyt nivå av stress kan føre til subjektive og psykiske helseplager, og det presiseres i HEMIL-rapporten fra 2016 at man på bakgrunn av forskningsresultater (Torsheim & Wold, 2001a; Wiklund m.fl., 2012 i Samdal m.fl., I Samdal, Mathisen & Torsheim m.fl., 2016) bør være ekstra oppmerksomme på opplevelsen av stress hos jenter i ungdom- og videregående skolealder. HEMIL-rapporten (Samdal m.fl., 2016) viser at det er en signifikant forskjell mellom stress som er forårsaket av skolearbeid mellom gutter og jenter. I 10. klasse oppgir 30% av jentene at de blir stresset av skolearbeidet, mot 11% av guttene. Denne kjønnsforskjellen ble også observert i første klasse på videregående. Selv om det spekuleres i rapporten om dette kan skyldes at jenter i større grad påvirkes av utfordringer og fysiske endringer i denne livsperioden enn det gutter gjør synes ikke dette å være en god nok forklaring (Klinger m.fl. I Samdal m.fl., 2016). Dersom så mange jenter opplever stress tilknyttet skolearbeidet bør det kanskje heller vurderes om arbeidsmengden er for høy, om kravene er for store, og hvor vidt dette er overkommelig nettopp i denne livsperioden. Med alle de fysiske endringene som skjer i kroppen, samtidig som skolehverdagen endrer fokus fra lek og moro til fremtidsrettet alvor og omgivelsenes forventninger oppleves sterkere enn tidligere kan det bli for mye press på en ung jente som ønsker å oppfylle alles forventninger.

Selv om også gutter opplever prestasjonspresset i større grad enn før er oppgaven avgrenset til et hovedfokus på unge jenters opplevelse av forventninger og prestasjonspress med en tematikk som dreier seg rundt det hyppig brukte begrepet ”flink pike”. De negative oppfatningene rundt dette begrepet skal diskuteres, men vi skal også se om begrepet kan ha en positiv betydning. En av grunnen til at begrepet har fått så negativ betydning er antakeligvis fordi mange flinke og pliktoppfyllende jenter har opplevd at prestasjonspress og forventninger fra seg selv og

omverdenen har medført store stressreaksjoner og gitt utslag i fysiske- og psykiske helseplager (Eriksen, 2017; Yousefi, 2017; Aadal, 2014).

De siste årene har denne tematikken blitt viet mye oppmerksomhet, og våren 2016 lanserte TV2 dokumentarserien ”Sykt perfekt”. Serien problematiserte det faktum at norske jenter har bedre karakterer enn noensinne, de bruker mindre rus og er mer plikttoppfyllende enn før, men man ser likevel en økning av stress og psykiske plager forbundet med prestasjonspress og skolearbeid (TV2.no, 2016). Gjennom seks episoder delte syv tenåringsjenter av sine opplevelser i en hverdag fylt med forventninger, stress og et jag etter ”det perfekte livet”. For flere av disse jentene hadde prestasjonspresset ført til psykiske og fysiske plager som hadde gjort at skolegangen hadde endret kurs eller blitt utsatt. Dette er ikke uvanlig, og prestasjonspresset unge mennesker opplever er et viktig tema å ta tak i og problematisere dersom vi skal få disse jentene opp og frem i stedet for ut av skolen og inn i psykiatrisk behandling. I NOVAs ungdomsundersøkelser har skolerelatert stress vært kartlagt over flere år. Og Ung i Oslo-undersøkelsen fra 2012 viste en økning i psykiske helseplager blant ungdom på 10. trinn (Øia, 2012). Generelt rapporterte langt flere jenter om flere psykiske belastninger eller problemer sammenliknet med guttene. Mer enn halvparten av jentene hadde svart at de i løpet av den siste uken hadde følt at «alt er et slit». Tilsvarende hadde mer enn halvparten av jentene vært «veldig mye» eller «ganske mye plaget» av at de bekymret seg «for mye om ting». Rundt en av tre jenter hadde følt «håpløshet med tanke på framtida», følt seg «ulykkelig trist eller deprimert» eller følt seg «stiv eller anspent» (Øia, 2012). I denne rapporten ble det spekulert i om økningen kunne skyldes at et økende prestasjonspress i skolen opplevdes ekstra belastende i ungdommenes hverdag.

1.2. Oppgavens formål

Det er et ønske at oppgaven skal bidra med kunnskap om ulike individuelle- og sosialkontekstuelle faktorer som kan bidra til å øke eller minimere prestasjonspresset ungdommer utsettes for, samt hvilke konsekvenser opplevelsen av prestasjonspress kan medføre. Dette fører oss over til oppgavens todelt problemstilling:

Hvordan kan prestasjonspress påvirke «flinke pikers» psykiske helse og deltakelse i skolen?

Og hvordan svekkes eller forsterkes opplevelsen av prestasjonspresset og konsekvensene, av individuelle og sosialkontekstuelle risiko- (og beskyttelsesfaktorer)?

Med utgangspunkt i denne delte problemstillingen ønsker oppgaven å se nærmere på hvordan dagens prestasjonssamfunn kan påvirke unge jenters opplevelse av prestasjonspress, og hvilken påvirkning dette kan ha på deres psykiske helse (avgrenset til angst og depresjon) og utviklingen av skolevegringsatferd. Oppgaven er avgrenset til å belyse individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer. I noen tilfeller vil også beskyttelsesfaktorer indirekte bli nevnt med bakgrunn i fraværet av dem. Tematikken belyses via ulike typer litteratur. Det er blant annet benyttet både pedagogisk- og psykologisk forskningslitteratur og intervensjonsstudier. Litteraturen er også supplert med avis-, blogg- og debattinnlegg, kronikker og innspill fra både tv og konferanser. Dette er gjort for å få mer virkelighetsnær litteratur, som belyser problematikken også ut ifra ungdommenes ærlige og ufiltrerte innspill.

1.3. Begrepsavklaring

Under dette avsnittet vil korte begrepsavklaringer på noen sentrale begrepen i oppgaven defineres. Begrepene vil belyses bedre underveis i oppgaven, da de kan sees i lys av tekstens sammenheng.

Motivasjon

Motivasjon blir blant annet aktuelt i drøftingen av faktorer innenfor skolekonteksten. Motivasjon er et omstridt begrep, og det er ikke enighet om en bestemt definisjon. Det finnes likevel en felles oppfatning om hva motivasjon innebærer på tvers av ulike fagfelt. Motivasjon er da noe som ”igangsetter oss, opprettholder innsatsen, og hjelper oss med å ferdigstille oppgaver” (Pintrich & Schunk, 2002, s. 5) (egen oversettelse). Hva motivasjon er mer konkret varierer mellom de ulike fagfeltene. Det kan være snakk om en indre kraft, instinkter eller vilje. Eller som atferdspsykologien fremhever sees motivasjon som respons på stimuli. Vender vi hodet mot den

kognitive definisjonen av motivasjon blir vi fortalt at motivasjon er; "the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained" (Pintrich & Schunk, 2002, s. 5).

Motivasjon som en prosess der målrettet aktivitet blir igangsatt, drevet frem og opprettholdt synes å gi et godt bilde av motivasjon slik begrepet forstås i sammenheng med de «flinke pikene». Nettopp fordi skoleengasjement og gjennomføring av skolearbeid er et mangeårig og tidskrevende arbeid som krever at målrettet aktivitet igangsettes, at arbeidet drives videre, og at innsatsen opprettholdes hver eneste dag kan det hele til tider være en tung prosess. Og denne prosessen krever uten tvil målrettet egeninnsats. Ved hjelp av mål (goals) kan atferden styres i riktig retning, samtidig som motivasjonen styrkes. Målene man setter seg kan være store eller små, og de kan endre seg underveis, det viktigste er at man har et mål som igangsetter atferd. Det kan ta lang tid før man når målet sitt, og Pintrich og Schunk (2002) vektlegger at motivasjon er en prosess heller enn ett resultat. For unge jenter som opplever et overveldende prestasjonspress kan det være utfordrende å holde motivasjonen oppe eller vite hva de motiveres av. Er arbeidet motiverende fordi de ønsker å øke ferdighetene sine, eller er arbeidet motiverende fordi de ønsker å prestere bedre enn andre? Kanskje er ikke motivasjonen for arbeidet indre styrt, men drives via en opplevd forventning fra omverdenen? Dette er noen av spørsmålene oppgaven forsøker å belyse.

Psykisk helse

Psykisk helse defineres ifølge The World Health Organization (WHO) (2016a, http://www.who.int/topics/mental_health/en/) som: "En tilstand av fullstendig fysisk, mental og sosial velvære, og ikke bare fravær av sykdom" (egen oversettelse). Ved å belyse elevens opplevelse av prestasjonspress og konsekvensene av dette senere i oppgaven blir det tydelig hvor direkte relevant begrepet psykisk helse er i arbeidet med disse elevene. I følge Folkehelse rapporten fra 2014 (fhi.no) er så mange som 15-20 prosent av barn og unge mellom 3 til 18 år rammet av psykiske helseplager som angst, depresjon og atferdsvansker. Også uavhengig av prestasjonspress og «flinke piker» synes derfor psykisk helse å være et aktuelt tema.

En nærmere drøfting av sentrale begreper vil skje underveis i oppgaven etterhvert som de presenteres. Blant annet begrepene: Prestasjonspress, «flink pike», skolevegring, risiko- og beskyttelsesfaktorer, angst og depresjon.

1.4. Struktur og avgrensning

Struktur.

Oppgaven er tredelt. Innledningsdelen består av kapittel 1-2, hoveddelen av kapittel 3-6, og avsluttende metode, tiltak og oppsummerende del av kapittel 7-9.

Kapittel 1 aktualiserer problematikken, tydeliggjør oppgavens avgrensninger, struktur og problemstilling. I tillegg defineres noen utvalgte begreper. I kapittel 2 utdypes grunnlaget for oppgavens problemområdet ved at begrepene prestasjonspress og «flink pike» presenteres og problematiseres. Relaterte fenomen som skolevegring og sjenanse belyses også, og skolevegringsproblematikken får en større rolle videre i oppgaven.

I kapittel 3 er vi kommet over i oppgavens hoveddel. Her defineres begrepene risiko- og beskyttelsesfaktorer, som må sees i sammenheng med Bronfenbrenners økologiske modell. Bronfenbrenners økologiske modell tydeliggjør interaksjonen mellom de individuelle og sosialkontekstuelle faktorene som skal drøftes i kapittel 4 og 5. I kapittel 6 gjøres det et tilbakeblikk på problemstillingen, og foreløpige drøftinger oppsummeres.

I kapittel 7 er vi over i oppgavens tredje og siste del. Dette er et metodekapittel hvor det blant annet redegjøres for metodologiske forskningsdesign og validitet. Litteratursøk, inklusjons- og eksklusjonskriterier redegjøres kort. I kapittel 8 presenteres individuelle og systemrettene tiltak basert på utvalgte studier. I kapittel 9 gjøres det en oppsummerende diskusjon av gjennomgangen og funnene som er gjort.

Avgrensning.

Som nevnt er det blitt gjort en del avgrensninger i forhold til oppgavens tema. Fra å skulle se på mulige årsaker til frafall i den videregående skolen har oppgaven endt opp med å fokusere på «flinke piker» og det prestasjonspresset de opplever og disponeres for gjennom individuelle og

sosialkontekstuelle faktorer som er i et kontinuerlig interaksjonsforhold. Konsekvensene dersom prestasjonspresset blir for overveldende er avgrenset til skolevegring, angst og depresjon. I tiltaksdelen belyses både individuelle og systemrettene tiltak. Avgrensningene er gjort til å kun vurdere en behandlingsform; kognitiv atferdsterapi, i tillegg til skoleomfattende tiltak som PALS og Kearneys tverrfaglige interaksjonsmodell.

1.5. Metode

I denne oppgaven er det valgt litteraturstudie som metode. Arbeid med å identifisere og vurdere litteratur innenfor temaene prestasjonspress, skolevegring, angst og depresjon, samt intervensjon i form av individ- og systembaserte tiltak har vært en sentral del av arbeidet.

Fordelen med en slik studie er blant annet at man får kartlagt hvilke årsaksforhold eller mulige årsaker som gjentas i ulike forskningsfunn. Man får også en oversikt over hvilke tiltak som er satt i verk og hvilke evalueringer som er blitt gjort. Begrensninger ved en slik metode vil blant annet være mangelen på utforsking av nye hypoteser som en empirisk undersøkelse ville åpnet opp for, og at man dermed kun baserer seg på forskning som allerede foreligger.

2. Hoveddel

Allerede fra tidlig barneår blir vi presentert for normer og verdier som er en del av kulturen vi sosialiseres inn i. Skolegang og utdanning er verdier som betraktes som viktige i vårt samfunn, og dette synet på utdanning blir internaliseres i den oppvoksende generasjonen. Viktigheten av utdanning kommer historisk til uttrykk gjennom kampen for like utdannelsesmuligheter og gjennom arbeidet med utvidelsen av den obligatoriske skolen. I Hernes og Knudsen sin forskningsrapport fra 1976 kom det også frem at det var en sammenhengen mellom utdanning og levevilkår (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Skolen har en fremtredende posisjon i barns liv, og er verdifull for deres fremtidsmuligheter. Det er elevens karakterer fra ungdomsskolen som avgjør hvilken videregående skole hun kommer inn på, og som påvirker hvilke valgmuligheter hun står ovenfor etter ungdomsskolen. Dårlige karakterer som får uheldige utfall kan man alltid «redigere» ved å ta opp igjen ett eller flere fag, men det er altså slik at resultater i form av karakterer kan være avgjørende for å få den utdannelsen og det yrkeslivet man ønsker. At skoleprestasjoner er viktige for fremtidens muligheter blir tydeligere for elevene etterhvert som de blir eldre (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Garfjeld, 2014), og påvirker noen mer enn andre.

Foreldre er klar over prestasjonenes verdi allerede før skolestart, og de kan tidlig påvirke barna både bevisst og ubevisst med forventinger eller ønsker for barnas skoleprestasjoner, men det er ikke bare foreldre som påvirker elevens opplevelse av skole og prestasjonspress. Andre påvirkningsfaktorer kan komme via skolen eller utdanningsforløpet, gjennom fritidsaktiviteter eller sosiale medier. Elever oppfatter og tolker forventninger i miljøet rundt seg svært ulikt, og lar seg derfor påvirke i varierende grad. Hvorfor elevens opplevelse og reaksjoner på prestasjonspress er så ulike er det ikke noe enkelt svar på, men det er nettopp dette oppgaven ønsker å problematisere. Ved å se på individuelle- og sosialkontekstuelle faktorer kan vi kanskje få noen svar eller indikasjoner på dette.

I de påfølgende kapitlene vil det redegjøres for begrepene prestasjonspress og «flink pike». Videre presenteres relaterte fenomener, slik som skolevegring og sjenanse, før individuelle- og

sosialkontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer og Bronfenbrenners økologiske modell redegjøres for.

2.1. Prestasjonspress

I følge Skaalvik og Federici (2015, s. 11) er prestasjonspress ”et resultat av verdier og forventinger” som elever opplever både i og utenfor skolen. Ungdomsbedriften Generasjon Prestasjon har formulert en liknende definisjon, men med tydeligere fokus på at det handler om ytre krav: «(...) når du presterer til den grad at du ikke lenger gjør det for din egen del, men for å tilfredsstille andre sine krav» (Avseth, 2015, <https://www.nrk.no/ytring/fra-prestasjon-til-depresjon-1.12369440>). Det er altså ytre krav, som internaliseres og som ender opp med og bli *altfor* viktige. I skolesammenheng innebærer dette blant annet forventinger knyttet til kunnskap, mestring, karakterer og prestasjoner. Hvilket vi kan sammenlikne med Klinger, Freeman, Bilz og kollegaers (2015) begrep skolepress (school pressure).

I en studie gjennomført av Klinger og kollegaer (2015) ønsket de å undersøke om det fantes systematiske nivå- og trendforskjeller på tvers av kjønn, land og regioner i forhold til opplevd skolepress, følelser og atferd for barn og ungdommer i alderen 11-15 år. De understreket skolen som en sentral og påvirkende arena i utviklingen av barn og unges intelligens, fysiske- og mentale helse, samt påvirkningen grunnskolen har på videre utdanningsvalg (Gadin, Hammarström, 2003; Liu Y, 2011; Murberg, Bru, 2007; Murray, Byrne, Rieger, 2011 I Klinger m.fl., 2015). Stress relatert til skole er et komplisert, men reelt problem som ifølge Klinger og kollegaer (2015) kan være påvirkende på de overnevnte utviklingsområdene (intelligens, fysisk- og mentale helse). I perioden 1994 til 2010 innhentet de data fra barn og ungdommer på 11-, 13- og 15 år i 18 ulike land ved hjelp av «The Health Behavior in School-aged Children» (HBSC) studien. De ønsket å se på trender innenfor ulike regioner som hadde tilnærmet like utdanningssystemer, og inndelingen ble derfor gjort på denne måten: Nord-Amerika (Canada, USA), Storbritannia (England, Irland, Skottland, Wales), Nordiske land (Danmark, Finland, Grønland, Norge, Sverige), Øst-Europa (Tsjekkia, Estland, Latvia, Polen, Russland) og Germanske land (Tyskland, Østerrike).

HBSC-data ble samlet inn fem ganger i løpet av en 16 års periode og den gjennomsnittlige utvalgsstørrelsen var på 12 700 elever. Resultatene indikerte at opplevd skolestress økte i samtlige land på tvers av kjønn i alderen 13 til 15 år (henholdsvis fra 25-43% i Norge, 31-57% i Finland og 21-49% i Sverige) (Klinger m.fl., 2015). Resultatene viste også vedvarende forskjeller mellom kjønnene over tid. 15 år gamle jenter rapporterer mer opplevd skolestress enn jevnaldrende gutter ($P < 0.01$, Cohen's d fra 0.12 til 0.18). Og de 15 år gamle jentene var den gruppen som rapporterer størst andel opplevd skolestress sammenliknet med alle alders- og kjønnsgrupper. Klinger og kolleger (2015) understreker at sosiale og psykologiske faktorer hos elevene ser ut til å være i kontinuerlig relasjon til elevenes opplevelse av skolestress. Både gutter og jenters opplevelse av skolestress øker jevnt med alderen, uavhengig av kartleggings syklus og land (Klinger m.fl., 2015). Stress relatert til skolefaglige prestasjoner ser derfor ikke ut til å være et enestående fenomen i Norge, ei heller ha ubetydelig påvirkning på de oppvoksede generasjoner.

I tillegg til prestasjonspress hva angår skolefaglige aktiviteter er det også mange elever som opplever et enormt kroppspress (Skaalvik og Federici, 2015). Dette innebærer en forventning om en veltrent og ferdig utviklet kropp allerede før puberteten. At kroppspresset kan være med på å skape ytterlige stress hos de skoleflinke elevene er det i ingen tvil om. I NOVA rapporten «Stress og press blant ungdom. Erfaringer årsaker og utbredelse av psykiske helseplager» har Eriksen, Sletten, Bakken og Soest (2017) forsøkt å se på årsakene til økningen av selvrapporterte psykiske plager blant ungdom de siste tiårene. Økningen har vært sterkest hos jenter, og støtter derfor valget om å avgrense fokuset til å kun drøfte prestasjonsproblematikken rundt jenter i denne oppgaven. Rapporten er basert på fokusgruppeintervju med 29 ungdommer, og data fra Ung i Oslo 2015 undersøkelsen (Andersen & Bakken, 2015). I undersøkelsen har de konkret utforsket sammenhengen mellom psykiske helseplager og skolepress, kroppspress og sosiale medier. Forskningsfunnene fra både de kvalitative og de kvantitative undersøkelsene viser at ungdommene knytter symptomene på psykiske helseplager til stress, og at det er skolesituasjonen som er tettest knyttet til ungdommers stressrelaterte psykiske helseplager. Det er også mange som opplever et sterkt utseendepress, noe som i særlig grad gjelder jenter. Resultatene indikerer at det er en relativt sterk sammenheng mellom kroppsbylde og depressive symptomer (Eriksen m.fl., 2017).

Kroppspresset og andre faktorer som skaper eller opprettholder stress hos unge mennesker vil belyses underveis i oppgaven. Denne oppgaven vil likevel ha større fokus på prestasjonspress knyttet til skolerelaterte aktiviteter og opplevelser, da dette synes å ha en større betydning for problemstillingen og de valgte avgrensningene.

2.2. «Flink pike»

Hvor begrepet «flink pike» opprinnelig kommer fra er det ingen enighet om, og noen klar definisjon av uttrykket finnes heller ikke (Mæland, 2016a; Mæland, 2016b). Likevel benyttes det i moderne sammenheng som et begrep for å beskrive jenter som er svært flinke og vellykkede i alt de gjør. Det å være utelukkende flink har vist seg å få ulike positive og negative konsekvenser. Og den mest vanlige forståelsen av begrepet «flink pike» bærer preg av negative indikasjoner.

Ifølge psykolog Kristina Moberg (Holst, 2016) oppfattes ”flink pike” ofte som en personlighetstype. Man er mer lydige enn flink, man er usikker på seg selv, og sykkelig opptatt av og gjøre ting riktig. Den andre og mer positive forståelsen av begrepet innebærer helt enkelt å være skikkelig flink uten å bli psykisk og/eller fysisk syk av det. Man er flink fordi man er engasjert, brenner for det man gjør, arbeider mot et selvvalgt mål, og fordi man liker det man gjør så godt at all verdens innsats føles greit. Disse to ”gruppene” eller personlighetstypene av flinke piker vil kunne oppleve prestasjonspress og skolearbeid svært forskjellig, og deres motivasjon kan i stor grad være styrt av ulike mål. Selv om ikke begrepet «flink pike» vil bli hyppig brukt gjennom oppgaven er det likevel disse to personlighetstypene man kan se for seg eller koble opp mot ulike faktorer og teorier som beskrives underveis. For enkelthetens skyld benyttes begreper som «elever», «ungdommer» eller «jenter» for å få en bedre flyt i teksten.

I følge skoleforsker og professor Harriet Bjerrum Nielsen ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitetet i Oslo ble uttrykket brukt i flere land før det kom til Norge tidlig på 1990-tallet (Mæland, 2016a; Mæland, 2016b). På denne tiden ble jenter for første gang majoriteten av de som fullførte videregående skole og tok høyere utdanning i Norge. Fremdeles klarer jenter seg generelt godt i utdanningssystemet, men det er ikke alle som får gode resultater,

og det er heller ikke alle med toppkarakterer som er ”flinke piker” i begrepets negative forstand. Noen elever finner læringsstrategier som fungerer godt, og som gjør at de mestrer en stor mengde arbeid på en god måte. Læringsstrategier er ”framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring” (Utdanningsdirektoratet, u.å, s. 3). Det kan for eksempel være strategier for å planlegge, gjennomføre eller vurdere sitt eget arbeid. Strategier som er nyttige for å arbeide seg gjennom skolearbeidet, og samtidig tilegne seg kunnskap. Læringsstrategier kan også hjelpe elever med å løse vanskelige oppgaver, slik at de opparbeider gode evner til å takle motgang senere i utdanningsforløpet, i arbeidslivet og på fritiden (Utdanningsdirektoratet, u. å.). Likevel kan ikke læringsstrategier hjelpe i alle skolesituasjoner dersom ikke en grunnleggende interesse eller noen motivasjonelle faktorer opptrer hos eleven. For noen ”flinke piker” er både motivasjonen og læringsstrategiene godt implementert, likevel får de ikke til å strukturere arbeidet sitt på en god og læringsnyttig måte, og de attribuerer med all sannsynlighet nederlag til indre, stabile og ukontrollerbare egenskaper. Dette er elever som har masse kunnskap og høye mål, men som trenger hjelp til å strukturere fremgangsmåten, og få hjelp til å senke kravene til egne prestasjoner. Dette er de ”flinke pikene” som blir psykisk syke av prestasjonspresset i skolen, som kan oppleve at hverdagen raser sammen, og som er de «flinke pikene» det refereres til i denne oppgaven.

Bjerrum Nielsen (Mæland, 2016a; Mæland, 2016b) mener vi bør slutte å bruke begrepet flinke piker. Fordi begrepet symboliserer en svært negativ måte og forstå og måle jenter på, og det heftes noe mindreverdige ved jenters prestasjoner. I tillegg blir begrepet i dagligtalen brukt om jenter som er sykkelig opptatt av perfektjonisme og prestasjoner, det gir mer uttrykk for en sykdom enn for fantastisk gode prestasjoner. For unge flinke jenter, som arbeider hardt for sine prestasjoner bidrar nok ikke denne tvetydige meldingen til økt selvtillit eller stolthet over oppnådde mål, men så er det jo heller ”ikke noe alternativ for unge jenter og la være å prestere godt (...)” (Nielsen I Mæland, 2016b).

At disse jentene opplever at de ikke har et alternativ til å prestere godt på alle livets områder kan være svært tyngende for noen, og ulike konsekvenser kan oppstå. Videre skal vi se på noen relaterte fenomen til «flink pike», før oppgaven går videre inn på ulike individuelle og

sosialkontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan opptre eller virke sammen i elevenes liv.

2.3. Relaterte fenomen

«Flink pike» er et sammensatt begrep som innebærer både en individuell sårbarhet og sosialkontekstuelle utløsende mekanismer. «Flink pike» kan som nevnt ovenfor både kjennetegnes ved jenter som er lydige, usikre og sykkelig opptatt av å gjøre ting riktig (negativ definisjon), eller ved jenter som finner balansepunktet mellom prestasjonspress, forventninger og egne mål (positiv definisjon). Med utgangspunkt i den negative tolkningen av begrepet er det flere relaterte fenomen som kan knyttes opp mot håndteringen av prestasjonspress og det å være en «flink pike». Slike relaterte fenomen kan blant annet være skolevegring og sjenanse.

2.3.1. Skolevegring

Skolevegring er blitt definert på ulike måter og begrepet har ofte blitt forvekslet med skulk. Forskningen på skolefravær har derfor vært preget av at begrepet er definert og forsket på med ulike terminologier og metoder, og sammenlikningen av forskningsfunn har derfor vært vanskelig (Kearney, 2008b; Ingul, Klöckner, Silverman, m.fl., 2011). Flere studier har kun sett på enkeltfaktorer i sammenheng med skolefravær, men studiene sett sammen indikerer at det er flere faktorer som påvirker skolefravær, blant annet personlige- eller psykologiske faktorer (Egger, Costello & Angold, 2003), foreldre- og familieforhold, skolen og andre sosialkontekstuelle faktorer (McShane, Walter & Rey, 2001; Kearney & Albano, 2004; Kearney & Silverman, 1995; Stickney & Miltenberg, 1998; Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006; Shochet, m.fl., 2006; Farmer m.fl., 2003, Jimerson m.fl., 2000; Teasley, 2004 I Ingul m.fl., 2011). Årsakene til skolevegring og skolevegringsatferd kan synes å være multifaktorielle, hvilket gjør skolevegring til et komplekst problem. Enighet om terminologiske begreper på tvers av fagfelt ville derfor vært en fordel for både forskning og praktisk arbeid med skolevegringsatferd.

I følge Kearney (2008b) kan man ikke definere skolevegring uten å skille mellom problematisk og uproblematisk skolefravær. Uproblematisk skolefravær definerer Kearney (2003 I Kearney, 2008b) som formelt eller uformelt fravær som er avtalt mellom foresatte og skolen, og som ikke er til noe hinder eller skade for barnet. Denne definisjonen er presentabel for korte

fraværsperioder som for eksempel sykdom, familiekriser, religiøse høytider, og liknende hendelser. Problematisk skolefravær er verken kort og tidsbegrenset eller avtalt mellom foresatte og skole. Kearney (2008b, s.265) betegner problematisk skolefravær ved elever som har (1) vært fraværende fra minst 25% av den totale undervisningstiden i løpet av de siste to ukene; (2) hatt store vansker med å komme seg til skolen eller delta i undervisningen i minst to uker, og vanskene har påvirket rutinene i familien, og (3) vært fraværende fra skolen i minst 10 dager i løpet av en 15 ukers periode i løpet av semesteret (hvilket gir et minimum på 15% dager fraværende fra skolen). Fordelene ved å betegne problematisk fravær på denne måten er blant annet at alle former for ulegitimert fravær av ulike årsaker inkluderes og at den har en mer praktisk orientering løsrevet fra ulike teoretiske terminologier, som for eksempel «school refusal» (skolevegring) og «truancy» (skulk). Dette gjør at definisjonen kan benyttes på tvers av fagfelt. Definisjonen innebærer også et spesifikt 2-ukers kriterium for å ekskludere selvkorrigerende atferd eller former for uproblematisk fravær.

Ved registrering og iverksetting av tiltak allerede etter to uker vil mange fraværselever få hjelp på et tidlig tidspunkt uavhengig av fraværsårsaker. I tillegg inkluderer punkt 3 i definisjonen at 10 dagers fravær i løpet av en 15-ukers periode *er* problematisk. Hvilket betyr at kontinuerlig registrering av fravær må sikre at disse elevene «fanges opp» i systemet i løpet av semesteret, og at praksiser som f.eks. å føre opp og kontrollere fravær før jul eller sommeren ikke er en god metode for å fange opp disse elevene. 10 dager fravær spredt over 15 uker kan være like alvorlig som 10 dager fravær på rad. Selv om denne betegnelsen på problematisk skolefravær er dekkende også for skolevegringsatferd, skal det presenteres noen definisjoner som skiller mellom skolevegring (school refusal) og skulk (truancy) for å tydeliggjøre det terminologiske omfanget innenfor skolefraværproblematikken.

Kearney og Silverman (Berg m.fl., 1993; Havik m.fl., 2013 I Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 222) har definert skolevegring som "non-attendance due to the expectation of experiencing strong negative emotions while at school". Mens King og Bernstein (2001, s.197) (egen oversettelse) har definert skolevegring som «vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag». Skulk har ofte andre assosiasjoner og defineres blant annet som "anti-school sentiments and antisocial characteristics such as finding school boring and seeking more rewarding activities

outside school” (Reid 2012; Fremont 2003; Kearney 2008b; Kearney and Silverman 1993; Elliott 1999 I Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 222). Ut ifra alle de overnevnte definisjonene er skillet mellom uproblematisk og problematisk skolefravær, og mellom skolevegring og skulk relativt stort. Problematisk skolefravær inkluderer både skolevegring og skulk, mens skillet mellom skolevegring og skulk blir tydelig ved å definere de hver for seg: skolevegring kan da tolkes som manglende skoledeltakelse på grunn av følelsesmessige og psykiske plager i tilknytning til skolen, mens skulk kan tolkes som fravær på grunn av negative holdninger til skolen og mangel på sosialt akseptert oppførsel.

Ved å skille skolevegring og skulk tydeliggjøres flere skiller: skolevegrings elever har ofte høye akademiske prestasjoner, de er motivert for skolearbeid og ønsker å være på skolen. I motsetning til skulkere som oftere har lavere akademiske resultater, de er umotiverte for skolearbeidet, og forlater skolen fordi de ikke ønsker å være der. Foresatte er klar over at skolevegrings elevene er hjemme, og vet alltid hvor de er, men foresatte av skulkere tror barna er på skolen selv om de er andre steder (Heyne, 2017; Havik, 2016). Ofte relateres også skolevegring til introverte vansker, og skulk til ekstroverte vansker (Ingul m.fl., 2011). Dette skillet er problematisk da skolevegring og skulk er overlappende i forhold til diagnostisk heterogenitet (Egger, Costello & Angold, 2003).

I følge en studie gjennomført av Egger, Costello og Angold (2003) fant de indikasjoner på at angstpregede skolevegrere (anxiety-based school refusal/school refusal) strevde med depresjon og separasjonsangst, mens skulkere oftere hadde tendenser til opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD), repeterende og vedvarende antisosial atferd (conduct disorder) eller depresjon. Av elever som var preget av både angstbasert skolevegring og skulk hadde 88,2% en psykiatrisk diagnose, og de hadde økt sannsynlighet for både emosjonelle- og atferdsmessige vansker. Felles for angstbasert skolevegring, skulkere og elever som hadde en kombinasjonsvanske var at de blant annet strevde med spesifikk frykt, søvnplager, jevnaldringsrelasjoner, klaget over somatiske plager og hadde varierende psykososiale utfordringer (Egger, m.fl., 2003). Skolevegring i seg selv er ingen diagnose, men forskningen viser altså at det er en rekke psykologiske og fysiologiske vansker som ofte kjennetegnes ved disse elevene. I denne oppgaven vil hovedvekten legges på angst og depresjon, som begge utdypes i kapitlet om individuelle faktorer.

Definisjonene av skolefravær, skolevegring og skulk har lagt noen rammer for hva skolevegring er og hvordan det både skiller seg fra og har likhetstrekk med skulk. Men vet vi noe om hvor mange som utvikler skolevegring?

Internasjonale studier tyder på at 2-5 % av elever har utviklet skolevegring (King, Tonge, Heyne, Pritchard, Rollings, Younget m.fl., 1998 I Havik, 2016; cf., Burke og Silverman, 1987; Kearney & Roblek, 1997; King m.fl., 1995 I King & Bernstein, 2001). Og i en studie fra et normalutvalg av elever fra 6.-10.trinn i syv norske kommuner rapporterte 3,6 prosent av elevene fraværsgrunner relatert til skolevegring (Havik, Bru, Ertesvåg, 2014 I Havik, 2016). I følge disse tallene kan man regne med at minst én elev i hver klasse kan ha tegn på skolevegring eller stå i fare for å utvikle det (Havik, 2016). På lands- og verdensbasis er det derfor snakk om utallige elever som trenger hjelp til å håndtere vansker relatert til skolevegring, og som har behov for at det iverksettes tiltak både i form av forebyggende- og behandlende intervensjon. Gjennom forebyggende arbeid vil man også kunne fange opp andre elever som strever med vansker relatert til skolevegring, og som kanskje er de «flinke pikene» som klarer seg relativt godt utad, men som strever med mer uobserverbare vansker. Slike mer uobserverbare vansker kan for eksempel være sjenertthet, angst eller depresjon. Angst og depresjon vil som nevnt bli ytterligere beskrevet i kapittelet om individuelle faktorer, mens sjenanse belyses kort i neste avsnitt.

2.3.2. Sjenanse

Sjenanse (shyness) er i likhet med både «flink pike» og skolevegring ingen sykdom med noen tilhørende diagnosekriterier. Betydningen av begrepet forstås ulikt i forskningslitteraturen og vanskeliggjør en klar og tydelig definisjon. Hvis man likevel velger å ta utgangspunkt i for eksempel Asendorphs (1990) forståelse av begrepet kan man betegne sjenanse som en form for sosial tilbaketrukkethet som er motivert av bekymring og frykt for å bli sosialt evaluert, til tross for at man ønsker å delta i interaksjon med andre. Dette innebærer at frykten for å bli sosialt evaluert (unngåelsesmotivet) hemmer tilnærming til interaksjon med andre (tilnæringsmotivet) (Asendorph, 1989). Personen opplever en unngåelses- og tilnæringskonflikt hvor unngåelsesmotivet (frykten for å bli evaluert) er større en tilnæringsmotivet (ønsket om interaksjon med andre). Personen frykter med andre ord ikke fremmede personer eller

kommunikasjon med andre mennesker. Sjenansen er heller et resultat av bekymring og frykt for å bli negativt evaluert.

Disse trekkene kan sammenliknes med kjennetegn på «flinke piker». Både i «flink pikes» negative og positive begrepstolkning handler det om jenter som ønsker å prestere godt og som får prestasjonene sine evaluert av omverdenen. I noen tilfeller vil nok jenter innenfor begge «kategorier» føle en type spenning og/eller frykt for negativ evaluering. Det er likevel noen som håndterer frykten, og som fortsetter å eksponere seg for evalueringer både på skolen og i andre sosiale kontekster, mens andre utvikler en stor frykt for å bli evaluert, og unngår etterhvert situasjoner som kan medføre negative evalueringer. I sin ytterste form vil denne sjenansen kunne skape såpass stort unngåelsesmotiv at skolevegring blir utfallet.

Hva som gjør at noen av de «flinke pikene» utvikler skolevegring og/eller psykiske helseplager og andre ikke gjør det skal i oppgavens neste del forsøke å belyses ved å se på individuelle- og sosialkontekstuelle risiko- (og beskyttelses-) faktorer.

3. Risiko – og beskyttelsesfaktorer

Påvirkninger følger oss gjennom hele livet, og påvirkningene kan være positive eller negative. Dersom påvirkningene er positive kalles de beskyttelsesfaktorer, og dersom de er en negative påvirkninger kalles de risikofaktorer (Haugen, 2008). Risikofaktorer (og forøvrig også beskyttelsesfaktorer) kan kategoriseres i to:

- 1) Risikofaktorer som er knyttet til individet
- 2) Risikofaktorer som er knyttet til miljøet (sosialkontekstuelle)

Dette innebærer at både risiko- og beskyttelsesfaktorer kan være medfødt eller komme fra omgivelsene. De medfødte faktorene kan ligge latent i individet uten å komme til uttrykk. Om de kommer til uttrykk i løpet av livet eller ikke, og hvor negativt eller positivt faktorene eventuelt kommer til uttrykk påvirkes av sosialkontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer. Noen gener kan bære med seg både risiko- og beskyttelsesfaktorer, men andre gener for eksempel kan ha med seg en disponering for både angstlidelser og depresjon (Haugen, 2008). Både individuelle og sosialkontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer påvirker derfor ikke individet direkte og alene.

Det er heller en kontinuerlig interaksjonsprosess der individet forholder seg til sitt miljø og/eller aktivt påvirker miljøet, som igjen påvirker individet (Haugen, 2008). Det vil derfor alltid være en interaksjon mellom individuelle og sosialkontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer, dette skal utdypes ved hjelp av Bronfenbrenners økologiske modell nedenfor.

I gjennom oppgaven vil fremstillingen av individuelle- og sosialkontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer være skjevfordelt. Fremstillingen er i overveiende grad viet de ulike risikofaktorene, da disse synes å være mest relevant for å beskrive faktorene som påvirker de «flinke pikene» i den grad at skolevegring og/eller angst og/eller depresjon blir utfallet. Beskyttelsesfaktorer, og i noen tilfeller også fraværet av beskyttelsesfaktorer vil indirekte komme frem i den påfølgende drøftingen.

3.1. Bronfenbrenners økologiske modell

I Bronfenbrenners økologiske modell beskriver han barns utvikling som en prosess i en kontinuerlig og kontekstualisert interaksjon mellom individuelle og sosialkontekstuelle faktorer. Og læring innenfor den nærmeste utviklingssonen anses som kjernen i barns utvikling (Vygotsky I Bronfenbrenner & Morris, 2005; Hagtvet, 2004). Den nærmeste utviklingssonen er beskrivende for de ferdigheter og den læringen barn kan meste eller utvikle med litt hjelp fra en støttende og mer erfaren annen. Barns læring og utvikling skjer alltid i interaksjon med miljøet, og individuelle disposisjoner og faktorer i miljøet (f.eks. støtte, avvisning, forventinger, krav) kan i den sammenheng virke fremmende eller hemmende på barnets utvikling. For å forstå barns utvikling kan man derfor ikke vurdere individuelle faktorer utelukkende, man må også inkludere de ulike miljøene i barnets liv, og deres faktorer sett i sammenheng med hverandre og de individuelle faktorene (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenners økologiske modell skisserer ulike miljøer som et barn, en ungdom eller voksen er en del av eller må forholde seg til i løpet av livet, og tydeliggjør hvordan disse miljøene også står i et gjensidig forhold til hverandre. I skisseringen av modellen vil begrepet «elev» benyttes i stedet for barn/person. Begrepet elev aktualiserer modellen bedre til oppgavens tema.

I Bronfenbrenners økologiske modell skilte han mellom mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer. *Mikrosystemet* er de miljøene som er «nærmest» eleven, og som inkluderer de miljøene eleven ferdes i til daglig. Disse miljøene kjennetegnes av personlige relasjoner (ansikt-til-ansikt-kontakt) og kan for eksempel være familien, skolen eller fritidsarenaer (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2005; Kvello, 2008). Personene eleven er i relasjon med innenfor mikrosystemet kan derfor være foreldre, søsken, jevnaldrende, lærere eller trenere. Elever tilhører flere mikromiljøer samtidig, og *mesosystemet* er relasjonene og prosessene mellom mikromiljøene (Kvello, 2008). Dette innebærer at man på mesosystemet ser hvilke betingelser mikromiljøene samlet sett gir eleven, noe som kan indikere kvaliteten på elevens oppvekstmiljø. Styrker i to mikromiljøer kan for eksempel virke beskyttende mot mangler og svakheter (risikofaktorer eller manglende beskyttelsesfaktorer) i ett mikrosystem. *Eksosystemer* har indirekte påvirkning på elevens utvikling uten at elevene deltar direkte i systemene. Slike systemer kan for eksempel være jevnaldrende sine foreldre, egne foreldres venner eller kollegaer, forhold ved foreldrenes arbeidsplass og kontakten mellom skolen og hjemmet (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2005; Kvello, 2008). For «flinke piker» med sjenansepreget atferd eller utviklet skolevegringsatferd kan for eksempel kontakten mellom skole og hjem ha stor påvirkning på grad og utvikling av videre skolevegringsatferd (Kearney, 2008b). *Makrosystemer* er fjernere fra elevens dagligliv, men har likevel store indirekte og direkte konsekvenser for elevens utvikling. Makrosystemet inneholder «de overgripende ideologiske, økonomiske, historiske og politiske vurderingene, prioriteringene og beslutningene som tas for samfunnet» (Kvello, 2008, s. 219). Makrosystemets påvirkninger kan for eksempel være verdier og normer som fremmes gjennom utdanningen, lovbestemmelsene om at grunnskoleopplæringen er pliktig, at grunnskolen er 10-årig, eller at utdanning er viktig for å få folk i arbeid og delta positivt til samfunnsøkonomien. Andre beslutninger kan være fødselspermisjonsordninger, kontantstøtte, oppbyggingen av helsevesen, rettsvesen og politiske systemer (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2005; Kvello, 2008; Imsen, 2010). Makrosystemer fungerer på denne måten som et rammeverk eller fundament for elevens liv og muligheter (Bronfenbrenner, 1979).

Oppsummert forteller denne modellen oss at både risiko- og beskyttelsesfaktorer finnes i både individuelle- og sosialkontekstuelle miljøer i elevenes liv. Og alle miljøene må sees i

interaksjonell sammenheng med hverandre *og* individet for å forstå elevens oppvekstvilkår. Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner & Morris, 2005) legger til at det må være god kontakt mellom systemene (fra mikro- til makronivå) for at samfunnet og miljøene skal oppleves gode og utviklingsfremmende. Denne kontakten eller koblingen mellom mikromiljøene går via mennesker, og kan for eksempel være kontakten mellom foresatte og kontaktlærer. At relasjonen mellom mennesker i elevenes mikrosystem er god er et utgangspunkt for god informasjonsflyt og et helhetlig og støttende oppvekstmiljø. Gode relasjoner imellom to eller flere mikromiljøer kan dermed fungere som en beskyttende faktor, f.eks. for flinke piker (positiv beskrivelse) som opplever et prestasjonspress som er i ferd med å bli for overveldende og som utfordrer deres evne til å håndtere livets utfordringer.

3.2. Oppsummering

Innledningsvis har noen sentrale begreper blitt definert, og temaet prestasjonspress blant «flinke piker» er aktualisert. Aktualiseringen er gjort via ungdommenes egne opplevelser av hverdagen som et evig prestasjons- og konkurransepreget liv hvor ønskene om det «perfekte» styrer mye av deres tanker og handlinger. Også forskning bekrefter at den oppvoksende ungdomsgenerasjonen opplever mye stress, og da spesielt jenter (Samdal m. fl., 2016). I tillegg til at jentene føler seg stresset er det også mange som føler at «alt er et slit», at de er triste, ulykkelige eller deprimert, eller at de opplever en håpløshet knyttet til fremtiden (Øia, 2012). I forbindelse med Novas ungdomsundersøkelse (Øia, 2012) ble det spekulert i om økningen av stress kunne skyldes det økte prestasjonspresset i skolen, hvilket kan føles ekstra belastende i ungdomstiden som også er preget av andre utfordringer. Dersom belastningene blir for stor på de «flinke pikene» kan relaterte fenomen som skolevegring og/eller sjenanse oppstå. Opplevelsene av prestasjonspress og utfordringer kan påvirkes gjennom både individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer, og jentenes opplevelser kan derfor ikke forstås uten å se på interaksjonen mellom individuelle- og sosialkontekstuelle faktorer. I tillegg til faktorenes interaksjon innad (individuelle mot individuelle, og sosialkontekstuelle mot sosialkontekstuelle). I denne sammenheng blir Bronfenbrenners økologiske modell svært aktuell da den beskriver viktigheten av å ta hensyn til disse kontinuerlige interaksjonene både innad og på tvers av mikromiljøer.

Dette fører oss over til oppgavens neste kapitler, hvor både individuelle- og sosialkontekstuelle risiko- (og beskyttelses) faktorer skal belyses og problematiseres.

4. Individuelle faktorer

Adelina Trolle Andersen (2016) hevder at ungdommene selv skaper dette presset om å være perfekt. Hun skriver i Aftenposten Mening (Si;D) (Andersen, 2016) at det ikke er en diagnose å være ung, men at det noen dager kan være tungt og vanskelig uten at du er syk av den grunn. Hun mener også at jentene i tv-serien ”Sykt perfekt” gjør seg selv til ofre for prestasjonskulturen. Andersen (2016) har kanskje et poeng, muligens ligger noe av ansvaret på jentene selv? De lar seg påvirke av samfunnet de lever i, de forsøker å leve opp til andres forventninger i stedet for å skape sine egne mål, og de sammenlikner seg selv med andre på alle områder. På den andre siden vil det være nærmest umulig å skulle overse alle forventningene som kommer via hjem, skole, fritidsaktiviteter og sosiale medier. Forventninger fra miljøet vil trolig påvirke alle ungdommer på en eller annen måte gjennom oppveksten – både på godt og vondt.

At noen takler å være en flink pike (positiv betydning), mens andre utvikler ulike former for introverte vansker kommer ikke av én bestemt årsak. Som oppgaven allerede har vært inne på er det flere faktorer i tenåringenes liv og skolehverdag som er med på å styrke eller svekke elevens tro på seg selv og sine evner. For noen kan prestasjonspresset oppleves som en styrke, en drivkraft og en nødvendighet for å få ting gjort, mens det for andre kan oppleves som uoverkommelige krav som litt etter litt bryter ned troen på at man kan mestre den minste lille ting.

For å forstå «flinke pikers» oppfattelse av prestasjonspress og hvordan dette innvirker på atferd og gir konsekvenser for dem skal oppgaven belyse områdene selvvurdering og patologiske vansker som angst og depresjon. Selvvurdering beskrives kort, mens angst og depresjon utdypes mer inngående. Både selvvurdering og patologiske vansker er viktige områder for å forstå hvordan jentene både kan oppleve og håndterer prestasjonspress.

4.1. Selvvurdering

Selvvurdering er blitt definert på ulike måter. Bandura (1986 I Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 90) mente at selvvurdering var «(...) en persons forventninger om at kunne utføre en bestemt handling», og så derfor på selvvurdering som «self-efficacy», som er et begrep Bandura brukte i mange av sine betraktninger. Mens Banduras definisjon handler om hvor vidt en person forventer å kunne utføre en handling omfatter Rosenbergs (1979, s. 34 I Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 91) definisjon ikke bare personens tanker om bestemte handlinger, men også hans eller hennes oppfatning av sin egen atferd og viten, av evner og forutsetninger. Selvvurderingen individers atferd er basert på handler derfor både om hvordan han eller hun faktisk er, og om hvordan personen mener at han eller hun er (Rosenberg, 1979 I Skaalvik & Skaalvik, 2007). Den oppfatningen en person har av seg selv er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Begrepet selvvurdering kan derfor best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfattelser, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Man kan for eksempel skille mellom sosial, fysisk, akademisk, emosjonell og moralsk selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

I et skoleperspektiv kan det være hensiktsmessig å se på elevens akademiske selvvurdering. Den akademiske selvvurderingen kan si noe generelt om man er god eller dårlig i skolen og om hvordan man vil klare seg på skolen; eller den kan være mer presist knyttet opp til selvvurderingen innenfor bestemte skolefag eller fagområder (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Dette kan for eksempel innebære tanker om at en selv er en som er god i matematikk, fysikk og friidrett. Eller en mer generell tanke om at «Jeg er skoleflink», hvilket betyr at personen både vurderer og forventer å være en person som er flink i alle skolefag- og aktiviteter, slik som «flinke piker».

Det er også sann at mennesker kan vurdere seg selv høyt eller lavt. Noe som henger sammen med individets selvverd. Selvverd henger klart sammen med psykisk sunnhet og er en viktig dimensjon ved livskvalitet. Personer med lavt selvverd har flere symptomer som «hodepine, magesmerter, søvnløshet, depresjon og angst, enn personer med høyt selvverd» (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 100). Forskningsresultater viser ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) at skoleprestasjoner har sterkere sammenheng med akademisk selvvurdering (selvvurderinger og

forventinger) enn med selvverd. Og at elevens selvverd påvirkes mer av om elevene tror de er flinke på skolen heller enn av deres faktiske skoleprestasjoner. Dette kan skyldes at når skoleprestasjonene påvirker elevens selvverd skjer det via påvirkning av den akademiske selvvurderingen. Akademisk selvvurdering er på denne måten bindeleddet mellom skoleprestasjoner og selvverd.

Forskning viser også at selvvurderingens betydning for skoleprestasjoner øker etterhvert som barna blir eldre (Byrne & Worth Gavin, 1996; Skaalvik & Hagtvet, 1990 I Skaalvik & Skaalvik, 2007). I en langtidsundersøkelse (longitudinell) av Skaalvik & Hagtvedt (1990 I Skaalvik & Skaalvik, 2007) fant de at skoleprestasjoner i tredje klasse påvirket selvvurderingen i fjerde klasse, mens det for eldre elever (6. og 7. klasse) var en gjensidig påvirkning mellom skoleprestasjoner og selvvurdering. Det ser altså ut til at den akademiske selvvurderingen får betydning for elevens skoleprestasjoner etterhvert som barna blir eldre og den akademiske selvvurderingen blir mer stabil. Dette kan skyldes at selvvurdering har betydning for motivasjon (innsats og utholdenhet) og for stress og angst, som igjen har betydning for prestasjonsnivået (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Forskning indikerer at ungdommer med problematisk skolefravær har større sannsynlighet for å utvikle angstlidelser, affektive plager, forstyrrende vansker (disruptive disorders), alkohol-, rus- eller legemiddelmisbruk (substace abuse) eller en kombinasjon av slike vansker mer enn ungdommer som ikke har utfordringer i tilknytning til skolefravær (Kearney & Albano, 2004; Egger m.fl., 2003; McShane m.fl., 2001 I Ingul m.fl., 2011).

Kjente risikofaktorer i forhold til psykiske helseplager hos ungdom har vært at de kommer fra hjem med konflikter i familie, at de har dårlige relasjoner til familien, at familien har rusproblematikk eller at ungdommene har vært mobbet (Garfjeld, 2014). Selv om omfanget av psykiske helseplager har økt blant ungdom, og spesielt blant jenter har ikke risikofaktorene for psykiske helseplager økt (Bakken I Garfjeld, 2014). I en studie av Egger, Costello og Angold (2003) fant de at elever med skolefraværsvansker ofte hadde psykiske helseplager som angst og/eller depresjon. Og ifølge Kearney (2008a) indikerer forskningsfunn at en av hovedårsakene til skolefravær på individnivå skyldes ulike former for sykdom eller kroniske plager

At både angst og depresjon ser ut til å være sammenfallende med skolefravær gjør at dette må drøftes ytterligere, og vil derfor belyses nedenfor.

4.2. Patologiske vansker

4.2.1. Angst

I følge Folkehelseinstituttet (fhi.no, 2014 I Øverland & Bru, 2016) er angst den vanligste psykiske helseplagen blant barn og unge, og det er antatt at omlag 20 prosent av barn og unge sliter med symptomer for angst. For 10 prosent er plagene såpass store at de påvirker evnen til å fungere optimalt, og for tre til fem prosent av barn og unge er plagene så alvorlige at de er diagnostisert med en angstlidelse (Grøholdt, Hånes, Reflot, m.fl., 2014 I Øverland & Bru, 2016). Disse tallene indikerer at man kan forvente å finne én elev som er diagnostisert med en angstlidelse i hver skoleklasse, samt én til tre andre elever som kan streve med å fungere optimalt på grunn av symptomer på angstrelaterte plager (Øverland & Bru, 2016). Det er vanlig å skille mellom separasjonsangst, generalisert angst (GAD), sosial angst, tvangslidelse (OCD) og posttraumatisk stresslidelse (PTSD). I tillegg er også panikk og fobier en del av angstlidelsene. I tidlig skolealder er separasjonsangst og spesifikke fobier de vanligste angstformene (Heiervang, m.fl., 2007; Wichstrøm, m.fl., 2012 I Øverland & Bru, 2016), mens det fra tiårsalderen er vanligere med sosial angst, generalisert angst og andre angstlidelser (Kessler, m.fl., 2005 I Øverland & Bru, 2016).

Angst er mer vanlig blant jenter enn blant gutter, «og i ungdomsskolealder er det to til tre ganger så mange jenter som gutter som plages med angst» (Grøholdt m.fl., 2014 I Øverland & Bru, 2016, s. 46). Til tross for at angst er en av de mest utbredte psykiske lidelsene er det også en lidelse som er underdiagnostisert. Angst er oftest en internalisert lidelse og kan derfor holdes skjult i lang tid før noen oppdager symptomene. Typiske tegn på angst kan være forbundet med mage- og hodesmerter, unngåelse av situasjoner, at eleven trekker seg unna eller isolerer seg, og elevens sinnstemning er ofte nedstemt (trist, lei). Noen barn kan bli veldig oppmerksomhetssøkende og avhengig av en forelder. Mens noen får mer utagerende reaksjoner som vises gjennom sinne og frustrasjon (slår, løper bort). I ungdomsårene manifesteres ofte

angstproblematikken. Og hoved kjennetegn som isolering og unngåelsesatferd blir tydeligere (Øverland & Bru, 2016).

Wells beskriver opplevelsen av angst som «en pågående bekymringsprosess» (1997 I Øverland & Bru, 2016, s. 47). For personer som lider av angst resulteres ofte atferden i at de unngår situasjoner som kan utløse angst og ubehag. For barn i skolealder kan slike unngåelsessituasjoner ofte være kroppsøvingstimer, presentasjoner eller prøver. Slike timer er mer uforutsigbare enn vanlig klasseromsundervisning (tavleundervisning) og det er timer hvor elevenes ferdigheter eller prestasjoner evalueres og lett lar seg sammenlikne. Dette kan oppleves som angstfremkallende for elever som er i faresonen for å utvikle angst. Og som nevnt ovenfor kjennetegnes også prestasjonsevaluerende situasjoner som utfordrende for elever som opplever sjenerthet. Dette bekrefter relasjonen mellom fenomenene, og at vanskene utvikler seg eller opptrer gradvis.

I skolen kommer man ikke unna situasjoner hvor ferdigheter og prestasjoner skal måles og sammenliknes. Spesielt fra ungdomsskolealderen blir elevene jevnlig eksponert for prøver, presentasjoner, fysiske tester og andre former for evalueringer. Som Øverland og Bru beskriver så konkret: «Ingen annen gang i livet blir våre kunnskaper og ferdigheter testet og sammenliknet så omhyggelig [som i skolen]» (2016, s. 59). Alle disse evalueringssituasjonene kan være en enorm utfordring og påkjenning for elever som er mer engstelige enn majoriteten. De aller fleste opplever noe engstelse i tilknytning til prestasjonssituasjoner gjennom livet, men de fleste takler slike situasjoner ved for eksempel å øke innsatsen. For engstelige elever kan frykten bli såpass stor at den hindrer læring, og de «takler» situasjonen ved å unngå den (Øverland & Bru, 2016). For noen elever blir unngåelsesatferden hyppigere og hyppigere etterhvert som angsten for prestasjonssituasjoner øker, mens unngåelsesatferden for noen kan komme mer akutt ved at fraværet plutselig blir absolutt. Engstelse og angstproblematikken er på denne måten nært knyttet opp mot skolevegring og skolevegringsatferd, og ifølge Egger, Costello og Angold (2003) opptrer som nevnt separasjonsangst (sjanse/Odds ratio (OR) = 8.7, 95% konfidensintervall [CI] 4,1, 19) og depresjon (OR = 13, 95% CI 3.4, 42) ofte hos elever med skolevegringsatferd. For å forstå dette bedre skal vi se hva separasjonsangst innebærer og hvordan det kan påvirke personene det rammer.

4.2.1.1. Separasjonsangst

Separasjonsangst er den eneste angstdiagnosen som må begynne i barndommen for at en person skal kunne diagnostiseres med den. I følge ICD-10 må denne formen for angst vise seg tidlig i barndommen, mens kriteriene i DSM-IV er at angsten må inntreffe før barnet er 18 år (Pine & Klein, 2008). Separasjonsangst opptrer oftest i småbarnsalderen, men kan også utvikles senere i barndommen, og avtar oftest i løpet av tenårene (Pine & Klein, 2008; Øverland & Bru, 2016). Separasjonsangst innebærer at barnet opplever angst i forbindelse med separasjon fra hjemmet eller omsorgspersoner, og barnet klamrer seg gjerne til en av foreldrene eller reagerer med gråt ved separasjon. Det kan være svært vanskelig i nye situasjoner, slik som barnehage- eller skolestart (Øverland & Bru, 2016) Angsten svekkes kun ved unngåelse av separasjonen (Pine & Klein, 2008), hvilket resulterer i at barnet blir hjemme. Det er nettopp derfor denne formen for angst sees i tilknytning til skolevegringsatferd, og de amerikanske begrepene «school fobia» og «school refusal» er ofte brukt for å beskrive denne atferden (Egger m.fl., 2003). For personer rundt barna kan angsten virke svært ulogisk. Det kan være spesifikke situasjoner som «vekker» angsten, mens andre situasjoner går helt uproblematisk selv om barnet i begge tilfeller må separeres fra hjemmet eller omsorgspersoner (Pine & Klein, 2008). Når barnet etterhvert opplever situasjonen utenfor hjemmet som trygg kan angsten reduseres gradvis. For noen vil angsten likevel vedvare, og bekymringer og engstelse opptar tankene i såpass stor grad at eleven ikke klarer å konsentrere seg om skolearbeidet eller delta i læringsmiljøet (Øverland & Bru, 2016).

For «flinke piker» i ungdomsskolealderen er det kanskje ikke denne formen for angst man først relaterer til disse elevene. De virker jo i utgangspunktet mest engstelig for å prestere godt nok (best!), og er kanskje mest bekymret for negative evalueringer? Likevel er det kanskje grunn til å tro at disse elevene har en individuell disponering (sårbarhet) for denne typen engstelse. Dersom det er en slik latent sårbarhet i de «flinke pikene» vil denne sårbarheten kunne påvirke eller bidra til skolevegringsatferden. Redselen for å bli negativt evaluert (sjenanse) og for å ikke prestere godt nok (prestasjonspresset) fører til at de blir hjemme fra skolen (skolevegringsatferd), og en opprettholdende sirkel er i gang ved at negative faktorer interagerer med og forsterker hverandre.

I følge Egger, Costello & Angold (2003) indikerte studier at det også var sammenheng mellom skolefravær og depresjon. Hvordan depresjon kan relateres til flinke piker og skolevegringsatferd skal derfor belyses nedenfor.

4.2.2. Depresjon

Det er en tendens at unge mennesker opplever press i et samfunn og en utdanningskultur som krever at de stadig må løpe raskere og yte mer for å oppnå suksess (Ringgaard, 2017).

Førsteamanuensis i sosiologi ved Aalborg Universitet, Anders Petersen (Ringgaard, 2017) argumenterer for at vi lever i et samfunn der prestasjon har blitt idealet for det gode liv, og at såpass mange som opp imot en femtedel av alle dansker får en depresjonsdiagnose i løpet av livet. Denne statistikken skiller seg ikke ut sammenliknet med andre land. Blant barn og ungdom er depresjon den mest vanlige problematikken innenfor området mental helse (Lewinsohn & Hops, 1993; Spence & Shortt, 2007 I Garvik, Idose & Bru, 2013).

The World Health Organization (WHO, 2016b) definerer depresjon som: "a common mental health disorder that presents with depressed mood, loss of interest or pleasure, feelings of guilt or low self-worth, disrupted sleep or appetite, low energy, and poor concentration". I motsetning til angst opptrer depresjon oftest i ungdomsalderen. Og i første del av ungdomsårene øker depressive symptomer to til tre ganger mer blant jenter enn blant gutter (Avenevoli, Knight, Kessler & Merikangas, 2008 I Bru m.fl., 2016). Det er dermed flere jenter enn gutter som opplever depresjon i løpet av ungdomsårene (Egger m.fl., 2003; Merikangas m.fl., 2010 I Garvik m.fl., 2013).

Forskning viser at hele 15-20% av ungdommer mellom 15-18 år har hatt depressive symptomer, og at 5% har blitt diagnostisert med en depressiv sykdom (Sund, 2004; Wichstrøm, 1999 I Garvik m.fl., 2013). Disse tallene indikerer at fire til fem elever i en vanlig ungdomsskoleklasse sannsynligvis plages av nedstemthet eller symptomer på depresjon, og at én elev i hver klasse har fått diagnosen depresjon. Tall fra Ung i Oslo undersøkelsene i 1996, 2006 og 2012 (Grøholt, 2014) indikerer en økende tendens i depresjonsplager og en nedgang i atferdsvansker blant elever på 9.,10. trinn og i Vg1 på videregående. Sammenlikner man tallene fra den norske levekårsundersøkelsen med tall fra Reseptregisteret kan det tyde på at dette er en utviklingstrend

(Folkehelse rapporten, 2014a). En slik helsetilstand er ikke lett å kombinere med skolearbeid, og kan trolig påvirke elevers skoleengasjement i negativ retning. Oppgaven vil derfor belyse en studie som har sett på korrelasjonen mellom depressive symptomer og skoleengasjement:

Garvik, Idose og Bru (2013) gjennomførte en selvrapporteringsstudie blant 791 elever i alderen 15-18 år på en videregående skole i Norge. De ønsket å undersøke hvordan depressive symptomer kunne relateres til skolemotivasjon, intensjoner om å slutte på skolen, skulk og fravær blant videregående elever. Og hvorvidt kjønn modererte denne assosiasjonen. Fire ulike skolevariabler («skolemotivasjon», «intensjoner om å slutte på skolen», «skolefravær» og «skulk») ble målt på ulike skalaer, og depressive symptomer ble målt via de fem depresjonskriteriene fra SCL-10 (Strand & Dalagard, 2003 I Garvik m.fl., 2013). De fem kriteriene i SCL-10 var ”*blaming yourself for things,*” ”*feeling everything is an effort,*” ”*feeling blue,*” ”*feeling hopeless about the future,*” og ”*feeling of worthlessness.*” (Garvik m.fl., 2013, s. 596). Med disse målingsinstrumentene ble studien gjennomført, og analysene (SPSS-18, Mplus 6.1, CFA, RMSEA, chi-square differensierings test) av resultatene viste noen interessante funn:

Flere forhold indikerte at depressive symptomer kan føre til et negativt attribusjonsmønster. Negative hendelse attribueres for eksempel til indre, stabile og ukontrollerbare eller uspesifikke faktorer, mens positive hendelser attribueres til ytre, ustabile og spesifikke faktorer (Hilsman & Garber, 1995; Nolen-Hoeksema, Girgus, & Seligman, 1986 I Garvik m.fl., 2013). Dette kan i neste omgang føre til at deprimerte elever får svært negative holdninger til egen kompetanse, og utvikler ulike grader av lært hjelpeløshet. Dette innebærer at disse elevene blant annet unngår utfordringer og mangler styrke og utholdenhet til å fortsette når de møter motgang. Mange har også en overdreven bekymring knyttet til egen kompetanse, de klarer ikke å benytte effektive læringsstrategier, de attribuerer svært feil og ugunstig i møte med nederlag, og de opplever hyppige negative emosjoner (Elliott & Dweck, 1988 I Garvik m.fl., 2013). Slike bekymringer og attribusjonsmønster kan som nevnt kjennetegnes ved «flinke pikers» oppfattelse av egne prestasjoner eller evner.

Oppsummert indikerte resultatene etter Garvik, Idose og Bru (2013) sin studie størst assosiasjon mellom depresjon og variabelen ”intensjoner om å slutte på skolen”. I følge Folkehelse rapporten

fra 2014 (McCarty, 2008, Odgers, 2008, Goodman, 2011 I Grøholt m.fl., 2014) øker psykiske plager og lidelser i barne- og ungdomsårene risikoen for både frafall fra skolen, dårlig tilknytning til arbeidslivet, rusmisbruk, økonomiske vansker og utfordringer i nære relasjoner, samt dårlig psykisk og fysisk helse senere i livet. Funnene støttes derfor av annen forskning og sammenhengen mellom depresjon og skoleengasjement er derfor viktig både for pedagogisk praksis, for elevens framtidsutsikter og i forhold til samfunnsøkonomiske hensyn.

Det er heldigvis ikke alle elever med depressive symptomer som slutter på skolen, noen elever «oppdages» før depresjonen påvirker elevens skolegang, og de får den hjelpen de trenger. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske modell (1979; Bronfenbrenner & Morris, 2005) kan dette kanskje skyldes at koblingene mellom mikrosystemene var gode, ivaretagende og støttende. Noen påvirkningsfaktorer som synes å være avgjørende er blant annet emosjonell støtte fra jevnaldrende, og et positivt og støttende lærer-elev forhold (Anderson m.fl., 2004; Birch & Ladd, 1996; Furrer og Skinner, 2003; Ladd, 1990; Liu & Chen, 2003; Ryan, 2000 I Garvik m.fl., 2013). Både jevnaldrende og lærere kan dermed påvirke elevens motivasjon, skoleengasjement og holdninger til skolen, og ha en indirekte påvirkning på skolerestater, samt redusere risikoen for skolevegring. Jevnaldrende og lærere kan på denne måten fungere som beskyttelsesfaktorer (støtte fra mikromiljøene) mot utviklingen av skolevegring når depresjon (individuell risikofaktor) allerede er utviklet.

4.3. Oppsummering

For å forstå de «flinke pikenes» opplevelse av prestasjonspress, og hvilke konsekvenser dette kan medføre har individuelle risikofaktorer blitt belyst, og delvis drøftet. For noen flinke piker (positiv betydning) kan prestasjonspresset oppleves som en styrke, drivkraft og til og med nødvendighet for å motiveres til å arbeide mot gode prestasjoner. Blir den samlede belastningen der imot for stor kan de flinke pikene etterhvert utvikle en svekkende og negativ selvvurdering og lavt selvverd. De kan miste troen på seg selv, og etterhvert bli de «flinke pikene» som utvikler psykiske helseplager, som blant annet angst og depresjon. Hva som gjør at noen takler dette presset og andre ikke gjør det har nettopp med mengden av både individuelle og sosialkontekstuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer å gjøre. Har man allerede en medfødt sårbarhet er det desto viktigere at de sosialkontekstuelle faktorene fungerer beskyttende i møte med

potensielle utfordringer. Dette skal belyses ytterligere i neste kapittel som omhandler noen utvalgte sosialkontekstuelle faktorer.

5. Sosialkontekstuelle faktorer

Individuelle faktorer som kan påvirke de «flinke pikenes» opplevelse av prestasjonspress har nå blitt belyst, men elevene lever ikke adskilt fra omverdenen. Det er flere påvirkningsfaktorer i livene deres som kan fungere som risiko- eller beskyttelsesfaktorer. Et utvalg av sosialkontekstuelle faktorer er gjort, og det vil i dette kapitlet bli drøftet noen påvirkende faktorer som kan komme via hjemmet, skolen, fritidsaktiviteter eller sosiale medier.

5.1. Hjem

Skoleprestasjoner tillegges stor vekt i samfunnet, både gjennom grunnskole- og videregående utdanning, i jobbsøknings prosesser og i arbeidslivet generelt. Samt gjennom de normer og verdier som internaliseres via våre foreldre. Som nevnt ovenfor kan det være et press fra eleven selv, men også fra elevens foreldre om at barna skal klare seg bra på skolen (Eriksen m.fl., 2017). I Ungdata-undersøkelsen som ble publisert i 2017 (Eriksen m.fl.) har 439 200 skoleelever fra 405 kommuner i Norge svart på spørsmål om hvordan de har det og hva de driver med på fritiden. Ifølge denne undersøkelsen er foreldrene fortsatt de viktigste omsorgspersonene i oppveksten for de aller fleste, selv om mye av barne- og ungdomstiden foregår på arenaer utenfor hjemmet (barnehage, skole og fritidsaktiviteter) (Bakken, 2017). Dette betyr at foreldres meninger, verdier og ønsker kan ha stor påvirkning på de «flinke pikene», og i noen tilfeller oppleves som press.

Ifølge Nova-rapporten «Stress og press blant ungdom» (Eriksen m.fl., 2017) ser ikke foreldrenes forventninger til skoleprestasjoner ut til å være et stort problem for ungdommer flest. I denne rapporten er det kun jenter med minoritetsbakgrunn som snakker om foreldrene som en kilde til stress i fokusgruppeintervjuene. De føler ikke stresset fra skolen like mye selv, men opplever det gjennom foreldre som forventer gode prestasjoner av dem. Jentene gir uttrykk for at foreldrene ikke forstår hvor vanskelig det er å gjøre det bra i alle fag på skolen, de sier at foreldrene ikke gir like harde tilbakemeldinger til brødrene dersom de gjør det dårlig på skolen, og de er redde for å skuffe foreldrene sine. En av jentene sier blant annet at moren forventer at hun skal bli lege. Hun

er ikke god i matte, men da må hun bare jobbe hardt og bli flink (Eriksen m fl., 2017). De norske foreldrene i undersøkelsen omtales der imot som dempere av stresset. I følge denne undersøkelsen (Eriksen m fl., 2017) kan foreldre oppleves som både forsterkere og dempere av prestasjonspresset, og de oppleves ikke som et stort stressmoment for majoriteten av ungdommene. I flere forskningsartikler og avisinnlegg er opplevelsen likevel en annen for noen utvalgte.

En 16 år gammel jente skriver blant annet i et innlegg i Aftenposten Si;D (Jente 16, 2016) at hun er lei av karakterpresset. Dersom hun får 3 eller 4 på en prøve må hun rive den i stykker eller passe på at ikke foreldrene ser den, fordi de forventer at hun får 5 i alle fag. Hun skriver videre at foreldrene alltid sammenlikner henne med broren som gikk studiespesialiserende, og fikk 6 i alle fag. Hun har selv valgt yrkesfag, og mener hun ikke kan klare å gjøre det like godt som han i de studiespesialiserende fagene. I et debattinnlegg i Aftenposten (Rødevand, 2016) uttrykker også psykolog Linn Rødevand at flere ungdommer opplever at foreldrene har høye ambisjoner for dem, og at de må leve opp til det som forventes av dem. En av disse ungdommene er Håkon Avseth (2015). Han er daglig leder i ungdomsbedriften Generasjon Prestasjon, en bedrift som ble utviklet for å sette fokuset på prestasjonspresset blant unge mennesker, og hvordan dette påvirker deres psykiske helse (Vågnes, 2016). Ungdommene holder foredrag for både lærere, elever og foreldre. Avseth (2015) gir uttrykk for at dagens ungdommer er utsatt for et overveldende press hva angår blant annet skole, jobb, utseende, klær og sosiale sammenhenger. Han poengterer at karakterjaget og andre voldsomme forventinger møter ungdommene i pubertetsårene, hvor de egentlig har mer enn nok med å finne ut av hvem de selv er. Han mener noe av presset litt ubevisst også kommer fra foreldre. Selv om foreldre ønsker det beste for barna sine kan de legge forventinger om prestasjon på barna sine ved måten de formulerer seg på, for eksempel rundt middagsbordet eller etter en fotballkamp. I stedet for å spørre om ungdommen koste seg og hadde det gøy, stiller de heller spørsmål om hvor mange mål han/hun scoret, og om de vant eller tapte. Og rundt middagsbordet handler samtalene ofte om prestasjoner på skole, trening og jobb heller enn trivsel, venner eller hobbyer (Avseth, 2015).

Går vi over på forskningsfeltet igjen ser vi at også undersøkelser viser en systematisk og relativt sterk sammenheng mellom elevers skoleprestasjoner og graden av foreldreforventninger eller «press» (E.M. Skaalvik, 1986; Skaalvik & Lauvdal, 1984 I Skaalvik & Skaalvik, 2005). Desto svakere resultater elever oppnår på skolen, desto sterkere og hyppigere oppfordrer foreldrene elevene til å arbeide mer, forberede seg bedre og forbedre sine resultater. I en undersøkelse av Skaalvik og Lauvdal (1984 I Skaalvik & Skaalvik, 2005) fant de at 39 prosent av de elevene som ble vurdert som svake i skolesammenheng opplevde et sterkt foreldrepess, mens bare 6 prosent av de gode elevene opplevde et tilsvarende foreldrepess. Blant de mest skoleflinke elevene var det der imot 55 prosent som opplevde et lavt foreldrepess, mens kun 6 prosent av elevene med svake skolerresultater opplevde tilsvarende lavt foreldrepess. Disse resultatene baserer seg på undersøkelser gjort i en større norsk by. Skaalvik og Lauvdal fant i samme undersøkelse fra 1984 (Skaalvik & Skaalvik, 2005) at det oppsto geografiske forskjeller med hensyn til foreldrepess. Presset fra foreldrene med hensyn til skolearbeid var større i byområder enn i områder preget av landbruk, fiskeri og lavt utdannelsesnivå, og presset var større med hensyn til teoretiske skolefag enn til mer praktiske og estetiske fag. Tradisjonelt sett har skolen hatt høyere status i bysamfunn, hvilket avspeiler bykulturen, og at middelklassen har større interesse og verdifelleskap med skolen enn befolkningen i mindre samfunn og i tynt befolkede områder (Engen 1978; Höem, 1978; Høgmo & Solstad, 1978; Aase, 1982 I Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Selv om det ikke er veldokumentert har politiske signaler gitt grunnlag for å anta at det er et økt kulturelt press mot landbruksområdene, og at skolens posisjon øker på tvers av geografiske områder. Dette kan blant annet begrunnes med det fokuset kunnskaps- og ferdighetsnivået til norske skoleelever har fått gjennom satsningen på nasjonale prøver i norsk, matematikk og engelsk (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Steinum, Lysvold & Jacobsen, 2015; Stornes, Tvedt og Bru, 2013), noe som vil drøftes ytterligere i kapitlet om skole.

At «flinke piker» kan oppleve at noe av prestasjonspresset kommer hjemmefra kan skyldes ulike faktorer. Det er ulikt i hvilken grad presset er tilstede og i hvilken grad det oppleves overveldende. Dette vil være ulikt mellom de «flinke pikene» som blant alle andre elever. Vender vi blikket tilbake til NOVA-rapporten «Stress og press blant ungdom» (Eriksen m.fl., 2017) var

det flere ungdommer som opplevde at mye av presset kom fra skolen. I neste kapittel skal derfor påvirkende faktorer i skolen belyses.

5.2. Skole

Som nevnt ovenfor er skolen i Norge obligatorisk for alle. Og ifølge Opplæringsloven § 2-1 plikter alle barn som skal oppholde seg i Norge i tre måneder eller mer å delta i grunnskoleopplæringen. Retten og plikten til opplæring varer helt til eleven har fullført sitt tiende skoleår. Dersom eleven har omfattende udokumentert fravær fra skolen kan foresatte eller andre som har omsorgen for eleven bli straffet med bøter (Lovdata, 1998). Dette betyr altså at skolen ikke bare oppleves som viktig via kulturarv og gjennom sosialiseringen av verdier. Viktigheten av skole og utdanning er også fastsatt i lovverket, og gjennomføringen av grunnskolen sees dermed som en selvfølgelighet.

For barn i skolealder er klassen eller basisgruppen ofte den viktigste sammenligningsgruppen og referanserammen for selvvurdering, både i forhold til skoleprestasjoner og prestasjoner eller ferdigheter på andre områder. Skoleprestasjoner står likevel i en særstilling. Dette skyldes at mesteparten av tiden eleven bruker på skolen er det faglige aktiviteter som står i sentrum og som får størst oppmerksomhet. Derfor fremstår skoleprestasjoner som særlig relevant for sosial sammenlikning. Basisgruppene i skolen er fordelt ut ifra elevenes fødselsår, og alle skal i utgangspunktet motta den samme undervisningen med de samme læremidlene og de samme oppgavene og målene. Innenfor den tilpassede opplæringen (Opplæringsloven §1-3, Lovdata, 1998) er det rom for differensiering i undervisningen både hva angår metoder og innhold. Flere undersøkelser viser likevel at differensieringen uteblir på flere områder (OMI-prosjektet, 1983; Dalen, 1984 I Skaalvik & Skaalvik, 2005) og at klasseundervisning/fellesundervisning dominerer. Differensieringen skjer ikke i noen synlig grad, og det hyppigst brukte differensieringsmiddelet er at elevene arbeider med det samme pensumet i ulikt tempo.

Forskning fra 1990-tallet kom frem til liknende resultater; undervisningen bar preg av fellesundervisning med gjennomgang av pensum før elevene arbeidet med oppgaver som var differensiert ut ifra antall oppgaver og vanskelighetsgrad. Forskning fra begynnelsen av 2000-tallet konkluderte med at arbeidet «fortsatt er preget av kollektiv orientering med felles innhold

og oppgaver» (Haug, 2004, s. 8 I Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 151). Man kan derfor med stor sannsynlighet anta at elevene i samme klasse arbeider med samme oppgaver gjennom mange år på skolen og at de evalueres på bakgrunn av like kvalitetskriterier og mål. Skolens organisering skaper derfor gode vilkår for sosial sammenlikning, og bidrar til å forsterke elevenes opptatthet av sosial sammenlikning. Ved bruk av sosial sammenlikning kan elevene benytte seg av relative kriterier, hvilket innebærer at mestring består i å gjøre det bedre enn andre. Mestringsnivået bestemmes ved at man sammenlikner egne prestasjoner med andres, i motsetning til sammenlikning på bakgrunn av absolutte kriterier, hvor mestringsnivået defineres på forhånd, og prestasjonene evalueres i forhold til fastsatte kriterier (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I skolen finner vi begge former for sammenlikningskriterier. Elevene måler som nevnt prestasjonene sine opp mot hverandre og sammenlikner mestringsnivå, mens lærere benytter seg av absolutte kriterier når de måler hver enkelt elevs resultater opp mot fastsatte kriterier.

For «flinke piker» som kontinuerlig sammenlikner prestasjonene sine med andre vil evalueringer og karakterer kunne få stor betydning. Sammenhengen mellom skoleprestasjoner, akademisk selvvurdering og selvværd er sterk (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og prestasjonsevalueringer vil gjerne føre til et enormt prestasjonspress blant disse elevene. Funn som presenteres og drøftes i Nova-undersøkelsen «Stress og press blant ungdom» (Eriksen m.fl., 2017) indikerer som nevnt at det er en høy andel ungdommer som opplever skolestress. Det er spesielt økt stress siste året på ungdomsskolen og siste året på videregående. Nærmere halvparten av jentene og mer enn en fjerdedel av guttene opplever skolestress svært ofte i disse tidsperiodene (Eriksen m.fl., 2017). Hva er det som gjør at ungdommene opplever såpass mye stress i tilknytning til skolen?

Økt press på prestasjoner og bekymringene dette medfører, i tillegg til økt vurdering i skolen er faktorer som synes å gå igjen i forskningen (Sweeting, West, Young m.fl., 2010; Polesel, Dulfer & Turnbull, 2012 I Eriksen m.fl., 2017). I Nova-undersøkelsen (Eriksen m.fl., 2017) plasserte *alle* ungdommene i fokusgruppene skole øverst når det var snakk om årsaker til stress.

Skolestresset ble delt inn i to hovedformer; (1) det daglige skolepresset med mange arbeidsoppgaver og høyt arbeidspress og (2) skolestress i tilknytning til fremtiden og muligheter (komme inn på riktig videregående skole og fremtidige karriereutsikter). Ungdommene understreket at de står ovenfor utallige valg hva angår videre utdanning. Valgene er for mange,

og dersom de klarer å bestemme seg vet de uansett ikke om de kommer inn på det de vil, i og med at karakterene avgjør alt. For ungdommene synes skolestresset å handle vel så mye om det vedvarende prestasjonspresset de opplever «her-og-nå» som den mer langsiktige usikkerheten i forhold til hvilken utdanning som vil resultere i en bra karriere. Bekymringene for at *alt* blir ødelagt dersom de ikke kommer inn på rett skole gjør at presset på karakterer er høyt.

Hva dette *alt i livet blir ødelagt* innebærer har ikke ungdommene noen klar definisjon på. Det er vanskelig å se hva de konkrete konsekvensene kan være, og ungdommene uttaler blant annet at de skulle ønske de visste mer konkret hvilke konsekvenser en feil kan få. For eksempel det å komme inn på «feil» skole. I og med at konsekvensene av dårlige skolekarakterer er såpass usikre, men likevel virker så livsbestemmende kan det være vanskelig for ungdommene å håndtere stresset som er knyttet til skoleprestasjonene. Det eneste som kan sikre dem innpass på alle alternativene er gode karakterer, og karakterene er noe elevene i stor grad kan gjøre noe med. Altså blir karakterer det som er mest håndfast og begripelig. Elevene opplever at presset som skaper skolestress i hovedsak kommer fra dem selv og fra lærere. Ungdommene uttaler at de får for mye lekser, at de har for mange prøver og at lærerne «trykker [oss] veldig hardt ned» (Eriksen m.fl., 2017, s. 67). Flere av ungdommene klandrer lærerne for å være unødvendig harde og pressende. Læreren skjønner ikke hvor grensene går for hva elevene kan klare, og de er heller ikke flinke nok til å koordinere innleveringer og prøver på tvers av fag. Dette gjør at elevene ofte får for mye å gjøre på en gang (Eriksen m.fl., 2017).

Elevene ser nytten av skolens plassering i samfunnet, og på spørsmål om alternative samfunnsmodeller skisseres alltid skole og utdanning som viktigst. Løsningene elevene foreslår på samfunnsnivå er der imot klare; de ønsker seg bedre lærere, lærere som ser elevene, mindre karakterpress, færre konkurrerende krav fra lærere og klart definerte mål (Eriksen m.fl., 2017). Etter læreren klandrer elevene *seg selv* for at de opplever skolestress. En jente i undersøkelsen sier for eksempel «Karakterene er det ikke læreren som presser på, det er oss selv» (Eriksen m.fl., 2017, 67). Det er noe ved dette utsagnet som bekrefter interaksjonen mellom påvirkende faktorer i de «flink pikenes» liv. Stresset og presset kommer fra skolen, foreldre og samfunnsstrukturens innlemmede behov for utdanning, likevel er det elevene selv som føler de har mest ansvar for karakterpresset. Dette er urovekkende og alvorlig, og tydeliggjør både psykologiske- og

pedagogiske utfordringer. Ungdommene uttrykker tydelig at karakterpresset oppleves svært stressende, likevel er og forblir dette en praksis i skolen, og noen gode alternativer finnes foreløpig ikke. I det neste avsnittet vil evaluering i skolen drøftes ytterligere, og det skal problematiseres hvilken effekt både vurderingskriterier og læringsmiljø kan ha på elevers motivasjon, blant annet ved å se på målorienteringsteorien.

5.2.1. Vurderingskriterier og motivasjon. (Best med test?)

Utfordringen er å øke samfunnets avkasting og elevers utbytte av de ressursene man bruker på skole. Norges fremtidige velferd er helt avhengig av en skole som motiverer elevene til å prestere, som bedrer den enkelte elevs læringsutbytte, som stiller krav til elevene og som skaper grunnlag for et ledende kunnskapssamfunn.

(Innst.S. nr. 42 (2008-2009), s.5 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013, s. 315).

Hovedretningen i norsk skolepolitikk styres av Kunnskapsløftet, grunnopplæringsreformen fra 2006. Denne reformen konkretiserer et fokus der motivasjon i skolen skal øke prestasjoner og læringsutbytte, hvor det stilles krav til elevene og hvor ønsket nettopp er å skape et grunnlag for et ledende kunnskapssamfunn. Bakgrunnen for dette fokuset skyldes nok i stor grad Norges resultater på internasjonale tester som for eksempel PISA (Programme for International Student Assessment).

I den ovenfor nevnte undersøkelsen til Klinger og kolleger (2015) viste resultatene en relativt jevn kurve i forhold til opplevelsen av skolestress. Likevel var det en liten økning av skolestress i perioden 2000-2006. Forskerne konkluderer ikke med noen forklaring på denne økningen, men drøftet hvor vidt PISA resultatene som ble publisert i 2000 kunne ha hatt en påvirkende effekt på elevenes skolestress. At elevenes stress økte i sammenheng med PISA resultatenes offentliggjøring kan forklares ved at land som fikk svakere resultater enn forventet, slik som Norge opplevde en økende interesse for å bedre utdanningen i landet.

Resultatene skapte en oppfatning av at norske skoler ikke holdt et tilstrekkelig faglig nivå, og at endringer måtte skje dersom Norge skal klare å hevde seg i toppen på slike tester (Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Dermed ble en ny praksis iverksatt. I 2004 ble nasjonale prøver innført på bakgrunn av et ”ønske om innsikt i hvorvidt skolene lykkes med å heve elevenes kunnskaps- og

ferdighetsnivå” (Stornes, Tvedt & Bru, 2013, s. 316). I Stortingsmelding 22 (2010-2011)

Motivasjon- Mestring – Muligheter står det:

Nasjonale prøver er en av flere vurderingsformer i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Det primære formålet med nasjonale prøver er å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Informasjonen fra prøvene skal brukes som grunnlag for kvalitetsutvikling på skoler, hos skoleeiere og på regionalt og nasjonalt nivå. I tillegg kan prøveresultatene bidra til å styrke skolens arbeid med tilpasset opplæring. Informasjonen fra prøvene må sees i sammenheng med annen informasjon om elevene som skolen har tilgang til.

(Meld. St. 22 (2010-2011), s.64-65 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013, s. 316).

Hensikten med de nasjonale prøvene er altså å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter, samt benytte resultatene for å vurdere videre kvalitetsutvikling og styrke skolens arbeid med tilpasset opplæring. De nasjonale prøvene er normative tester, hvilket betyr at deres primære funksjon er å gi informasjon om elevenes kunnskapsnivå sammenliknet med andre (Stornes, Tvedt, Bru, 2013). For å kartlegge hvilket kunnskapsnivå elever befinner seg på benytter mange skoler flere normative tester enn nasjonale prøver (For eksempel Ordskjedetesten, M-prøvene i matematikk, Alle teller, etc.). I tillegg til disse normative testene er det kontinuerlig prøver i alle fag gjennom skoleåret for å kunne sette termin- eller standpunkt karakter ved skoleslutt. At skolesystemet etterstreber å øke elevenes kunnskapsnivå er selvsagt ikke et mål som bør fjernes, likevel bør det stilles spørsmål ved hva et slikt kunnskapssamfunn gjør med elevenes opplevelse av egne prestasjoner. Dette ligger i kjernen av problemstillingen for denne oppgaven, og må drøftes ytterligere.

Barn blir kjent med belønningssystemer både hjemme og i barnehagen gjennom blant annet premiering, ros og generelle tilbakemeldinger som rettes mot innsats og prestasjoner. Fra ungdomsskolen og gjennom videregående opplæring gis elevene karakterer fra 1-6 som er det vanlige karaktersystemet på grunnskolenivå i Norge. Dette er målesystemer som gir elever informasjon om hvor gode prestasjoner de har vist, både på skriftlige- og muntlige prøver og gjennom faglig deltakelse i klasseromsundervisning. Karakterene gir elevene opplysninger om individuelle prestasjoner, samtidig som elevene kan bruke de til å sammenlikne hverandres prestasjoner. For mange er det like viktig å overgå tidligere individuelle prestasjoner som det er å overgå klassekameraters prestasjoner. Noen klasserom preges av mer konkurranse enn andre, og

hvordan dette kan påvirke elevenes motivasjon skal problematiseres ved hjelp av motivasjonsteorien om målorientering.

5.2.1.1. Målorienteringsteori (i et skoleperspektiv)

Målorienteringsteori er en sosialkognitiv tilnærming til motivasjon (Midgley m.fl., 1998 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013), og baserer seg på forskning som har undersøkt motivasjon i prestasjonssituasjoner. Teorien anerkjenner at motivasjonelle prosesser innebærer både kognitive og sosiale aspekter, og man er opptatt av hvilke formål eller hensikter «den enkelte har for å involvere seg i en prestasjonsorientert situasjon, og hvordan vedkommende forstår suksess» (Stornes, Tvedt & Bru, 2013, s.317). De ulike typene målorienteringsteoriene har til felles at de fører med seg mer eller mindre adekvate tanker, emosjoner og atferdsmønstre (Kaplan & Maehr 2007; Midgley mfl. 1998 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013), i tillegg til at de er opptatt av hvordan den sosiale konteksten, som for eksempel opplevelsen av læringsmiljøet, påvirker målorienteringen (Ames 1992b; Ames & Archer 1988; Carr & Wyon 2003; Patrick 2004 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013).

Elevers motivasjon bestemmes ut ifra den mening og hensikt (målorientering) han/hun legger i prestasjonen, og elever kan deles inn i to kategorier; *Mestringsorienterte* og *prestasjonsorienterte*. Mestringsorienterte- eller oppgaveorienterte elever har et ønske om å øke sin kunnskap og har lærestoffet i fokus. Kjennetegn ved disse elevene er blant annet at de er interessert i skolearbeidet, de ser på evner som foranderlige gjennom innsats, de attribuerer (årsaks forklarer) prestasjoner til innsats, de søker etter optimale utfordringer, de har stor utholdenhet i møte med utfordringer, og de ser på feil som noe man kan lære av (Stornes, Tvedt & Bru, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Prestasjonsorienterte- eller ego-orienterte elever arbeider for å bli vurdert positivt av andre, og de motiveres først og fremst av et ønske om å være like flink eller flinkere enn sine klassekamerater (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Karakterer og skoleprestasjoner er derfor et viktig middel for å oppnå popularitet eller status. Disse elevene kjennetegnes blant annet av at de er opptatte av sosial sammenlikning, de attribuerer prestasjoner til evner, de gir opp når de møter vansker, de yter kun høy innsats når de forventer å mestre aktiviteten og de oppfatter feil som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Disse to formene for målorientering skyldes delvis individuelle disposisjoner som er knyttet til

forhold utenfor skolen, men også til forhold i skolens læringsmiljø (Stornes, Tvedt & Bru, 2013). I likhet med beskrivelsen av elevers individuelle målorientering beskrives også læringsmiljøet på skolen eller i klasserommet som to ulike typer motivasjonsorienterte klima.

Det skilles mellom *motivasjonsorienterte mestringsklima* og *motivasjonsorientert prestasjonsklima*. At klimaet i læringsmiljøet er mestringsorientert innebærer blant annet at innsats verdsettes, og elevenes forståelse av lærestoffet, deres mestring og faglige utvikling prioriteres. I et mestringsorientert klima vil det å gjøre feil betraktes som en legitim og nødvendig del av læringsprosessen (Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Ved å akseptere feiltrinn er det også rom for å spørre om hjelp dersom man trenger det, og et mestringsorientert klima vil dermed bidra til å redusere unngåelsesstrategier i møte med utfordrende oppgaver (Turner m.fl., 2002 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Det forventes at et mestringsorientert læringsmiljø bidrar til å gjøre elevene mestringsorienterte, og at de dermed møter utfordringer på en offensiv måte, de verdsetter fremgang og stimuleres til langvarig innsats uavhengig av ytre belønning (Stornes, Tvedt & Bru, 2013). I et motivasjonsorientert prestasjonsklima kan man der imot regne med at elevenes prestasjoner sammenliknes og feil blir oppfattet som mangel på kompetanse (Ames, 1992a; Newton, Duda & Yin 2000; Patrick 2004 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Forskning tyder på at jo sterkere prestasjonsklimaet i klassen er, jo mer prestasjonsorienterte er elevene (Anderman & Anderman 1999; Urdan & Midgley 2003 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013).

Den grunnleggende antakelsen i målorienteringsteorien, er at motivasjonell innstilling (målorientering) og motivasjonsorientert mestringsklima påvirker elevers innstilling til læring, deres læringsutbytte og deres emosjonelle velvære (Kaplan & Maehr 2007 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Med dette som utgangspunkt skal oppgaven videre drøfte normative testers påvirkning på elevers motivasjon.

5.2.1.2. Normative tester i skolen – hvordan kan det påvirke elevers motivasjon?

I følge nyere norsk forskning (Skaalvik & Skaalvik 2011 I Stornes, Tvedt og Bru, 2013) synker norske skoleelevers motivasjon betydelig fra fjerde til tiende trinn, i tillegg til at deres opplevelse av et prestasjonsorientert klima øker og opplevelsen av et mestringsorientert klima avtar. Å ha

god motivasjon for læring har stor betydning for elevenes videre skole- og utdanningsløp. Denne nedgangen av motivasjon og opplevelsen av at mestringsorienterte klima avtar må derfor tas på alvor og betraktes som en sentral utfordring i den norske skolen. Som Stornes, Tvedt og Bru (2013, s. 316) skriver er det «interessant å merke seg at reduksjonen i motivasjon også sammenfaller med en økende hyppighet av testsituasjoner for elevene».

Som nevnt ovenfor er intensjonen med nasjonale tester i skolen å tydeliggjøre kunnskapsnivået og stimulere til mer målrettet innsats for å øke det faglige nivået blant elevene. Artikkelen til Stornes, Tvedt og Bru (2013) reiser på bakgrunn av denne intensjonen spørsmålet om de normative testene har den virkningen de er intendert. Med et motivasjonsteoretisk utgangspunkt drøfter de sammenhengen mellom et normativt testsystem og elevens motivasjon for læring. Helt konkret ser de på nasjonale prøver (normativ test), adaptiv motivasjon for læring (elevmotivasjon) og læringsmiljø (prestasjons- eller mestringsorientert).

De nasjonale prøvene gir tilbakemeldinger til skolen, eleven og foresatte om elevens prestasjonsnivå i relasjon til jevnaldrende, både lokalt og nasjonalt. At resultatene legges frem på denne måten kan ifølge Stornes, Tvedt og Bru (2013) føre til at fokuset blir på å sammenlikne seg selv med andre, og dermed øke prestasjonsorienteringen hos elevene. Oppfatter man medelevene sine som mer kompetente enn en selv kan det i tillegg påvirke elevens akademiske selvbilde og motivasjon for skolearbeidet. Dersom resultatene offentliggjøres vil et ytterligere press på rangering og prestasjonssammenligning kunne føre til at lærere fokuserer mye på innholdet i testene når de legger opp undervisning og testsituasjoner, noe som kan føre til ensporet og lite motiverende undervisning (Allerup m.fl., 2009; Seland m.fl., 2013 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Og dersom lærere opplever testene som stressende og styrende, men likevel viktig vil dette raskt forplante seg til elevene gjennom undervisningen, hvilket kan øke prestasjonsorienteringen for både enkeltelever og klassemiljø.

Forskning (Gocmen, 2003 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013) har funnet at tester er nyttige dersom de følges av individuell tilbakemelding. Og resultatene etter nasjonale prøver er ment å skulle gi særlig informasjon om den enkeltes kunnskapsnivå, og pedagogisk-diagnostisk tilbakemeldinger som lærere kan benytte for å gi elevene fyldige individuelle tilbakemeldinger. Foreløpig oppleves

det ikke blant lærere i skolen at de nasjonale prøvene gir individuelle tilbakemeldinger, men heller generelle tilbakemeldinger og lite informasjon om relevante praksisorienterte forbedringsmuligheter (Stornes, Tvedt og Bru, 2013). Det er derfor en risiko at de nasjonale prøvene i likhet med andre normative tester bidrar mer til å skape prestasjonsorienterte læringsmiljø (klima) heller enn mestringsorienterte. Dette kan ha uheldige konsekvenser for elevenes læring og motivasjon for skolearbeidet, da flere undersøkelser har vist at både mestringsorientering og mestringsklima er relatert til bedre konsentrasjon om læringsoppgavene, mindre atferdsproblemer og bedre emosjonelt velvære, og at slike klimaer gir bedre læringsresultater hos elevene (Daniels m.fl., 2008; Pekrun, Elliot & Maier, 2006; Stornes & Bru, 2011; Tvedt, 2011; Meece, Anderman & Anderman, 2006 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Andre undersøkelser (McNeely et al. 2002; Shochet et al. 2006 I Kearney, 2008b) har også vist at klimaet på skolen er avgjørende for elevenes opplevelse av tilknytning til skolen, følelsen av trygghet, støtte, respekt og fleksibilitet i bruken av læremidler og undervisningsmetoder. Klimaet på skolen er ifølge Brookmeyer og kollegaer (2006 I Kearney, 2008b) signifikant relatert til skoleoppmøte og dermed også knyttet til frafall i skolen.

Med denne informasjonen for hånd bør pedagogiske tiltak ta for seg klasse- og skoleklima, og forsøke å arbeide mot mestringsorientering hos elevene. For å få til dette må både lærere, foreldre og andre personer i elevenes mikromiljøer sammen hjelpe elevene til å endre sin karakterorientering. Eller som elevene etterspør; de ønsker å vite hva som kan skje dersom karakterene ikke blir så gode. Er det slik at *alt* i livet blir ødelagt, eller kan det gå bra selv med noen 4'ere på vitnemålet? For noen er svaret på dette selvsagt, mens for de «flinke pikene» er det nok mange som lever under den oppfatning av at karakterene definer hvem de er, og at både prestasjoner og karakterer nettopp vil avgjøre om livet kan gå bra eller ikke.

I tillegg til karakterer er det som nevnt også andre ting i livet som påvirker eller skaper stress. Det kan være ulikt press knyttet opp til ulike mikromiljøer i elevenes liv, og det er som nevnt interaksjonen mellom disse eller overbelastninger (risikofaktorer) i flere miljøer som kan virke overveldende og påvirke både opplevelsene og konsekvensene av prestasjonspresset de «flinke pikene» opplever. Noen av disse miljøene kan også være fritidsaktiviteter eller sosiale medier. Noen påvirkningseffekter disse miljøene kan drøftes nedenfor.

5.3. Fritidsaktiviteter

Skolen er ikke det eneste stedet hvor elevers prestasjoner åpenbart blir vurdert opp mot hverandre. Også gjennom fritidsaktiviteter som friidrett, fotball, håndball, dans og liknende idretter opplever ungdommer å bli målt og vurdert opp mot hverandre ut ifra sine prestasjoner. Fritidsaktivitetene skiller seg likevel fra skolen på flere områder. I Norge er skolen obligatorisk for alle, og elever tilbringer derfor veldig mye av sin hverdag på skolen. Fritidsaktiviteter er på sin side frivillig, og det er svært få som bruker mer tid på idrett enn på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Dette betyr blant annet at barn og unge som får flest negative opplevelser gjennom deltakelse i en fritidsaktivitet kan melde seg ut til fordel for andre aktiviteter. Dette kan selvfølgelig også problematiseres; for eksempel dersom alle ens venner deltar på aktiviteten eller det er høye forventninger fra andre (foresatte, trenere, o.l.) om at eleven skal delta og prestere på et visst nivå. Det kan da være svært vanskelig å melde seg ut av laget eller klubben uten å føle at man svikter noen eller mister viktige referanserammer i forhold til vennekretsen.

Evalueringen er en innebygd del av idretten, og konkurranseaspektet er mer åpenbart der enn i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Allerede i 7 års alderen kan det være snakk om å «toppe» laget, og noen barn kommer ikke ut på banen i løpet av kampen eller blir sendt inn mot slutten når kampen allerede er avgjort. Skaalvik og Skaalvik (2007) mener det er en sterkere fremheving av sosiale sammenlikninger og reflekterende vurderinger i idretten enn det er i skolen. Likevel er det mindre sannsynlig at barn som ikke mestrer idretten vil utvikle et negativt selververd, sett opp mot barn som ikke mestrer skolen. Barn som der imot verken mestrer skolen eller idretten vil sannsynligvis i større grad kunne få negative virkninger på sitt selververd enn barn som mestrer én av delene (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

I følge Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2017) har 93 prosent av alle ungdommer deltatt i organisert idrett en eller annen gang i løpet av oppveksten. Organisert idrett har en sterkere posisjon blant de yngste ungdommene, og flere opplever at det gir status å være god i idrett. Resultatene viser at det er tydelig frafall i idretten gjennom ungdomsårene, og at frafallet er størst blant jenter (Bakken, 2017). Flere av de som slutter i den organiserte idretten begynner å trene på treningsstudio eller for seg selv. På spørsmålet om hvor ofte elevene trener eller konkurrerer i et idrettslag svarer 48 prosent av ungdomsskoleelevene «sjelden eller aldri», mens 71 prosent av

videregående elevene svarer det samme. Henholdsvis 23 og 11 prosent svarer at de trener 3-4 ganger i uken (Bakken, 2017). Prosentandelen som trener ukentlig på treningsstudio stiger for begge kjønn i løpet av ungdomsårene. Siste året på videregående (VG3) svarer 51 prosent av guttene og 48 prosent av jentene at de trener ukentlig på treningsstudio.

Større kunnskap om risikofaktorer i forhold til egen helse har ført til at samfunnet som helhet er mer opptatt av å forbygge dårlig helse. Det er generelt større fokus på helse i dag, sammenliknet med tidligere (Bakken, 2017), og i noen ungdomsmiljøer har det blitt en trend å være sunn. Dette kan henge sammen med utseendepresset ungdommene opplever (jfr. Eriksen, Sletten, Bakken & Soest, 2017) og ønsket om å ha en veltrent og tilsynelatende sunn kropp for å nå opp til et ideal eller fremstå som vellykket. Liknende ønsker kan også henge sammen med innflytelsen sosiale medier har på ungdommer generelt, og på «flinke piker» spesielt.

5.4. Sosiale medier

Resultatene etter Ungdata-undersøkelsene fra 2017 (Bakken) viser at 29 prosent av de spurte elevene på ungdomstrinnet oppga at de bruker mer enn fire timer foran en skjerm i løpet av en dag, tallet for videregåendelever var helt oppe i 33 prosent. Det er henholdsvis 6 og 5 prosent som bruker mindre enn en time foran en skjerm i løpet av en dag (Bakken, 2017). Dette utgjør svært mange timer foran en skjerm (mobil, nettbrett, tv, data) i løpet av uken, og gir en liten pekepinn på hvor mye tid mediebruken faktisk tar. Med dette omfanget av skjermbruk er det tydelig at mediene har en stor påvirkningskraft på unge mennesker, både på godt og vondt. Sosiale medier kan brukes på mange måter og samtidig påvirke en person på utallige måter. Det fine med mediene er at man kan søke opp nyttig informasjon og fordype seg i en interesse eller hobby, man kan få nye bekjenskaper og skape livslange vennskap. For mange kan det også være et godt redskap for å skaffe seg nyttige kontakter for sin fremtidige karriere.

Gjennom sosiale medier kommuniserer unge mennesker med hverandre til alle døgnets tider. De kommuniserer med både kjente og ukjente mennesker, og de blir eksponert for et uendelig hav av informasjon. Sosiale medier hjelper ungdommene å holde seg oppdatert på hva som skjer både på skolen, i nærmiljøet, og i resten av verden. Det er en verden av informasjon som er tilgjengelig kun via noen tastetrykk, og det er en verden som oppdateres hvert nanosekund. Det er derfor

viktig å være kontinuerlig pålogget for å få med seg det som skjer, og for å holde seg oppdatert og informert om alt fra nyheter og mote til ulike fester, konserter og politiske markeringer. Mediene er blitt en sentral formidlingskanal for alt som skjer i ungdomskulturen, og for mange ungdommer kan det få store sosiale konsekvenser å ikke være til stede på digitale medier (Bakken, 2017).

I følge høghskolelektor Cecilie Staude ved Handelshøgskolen BI gjør fremveksten av sosiale medier at forskjellene mellom bygd og by viskes ut (Steinum, Lysvold & Jacobsen, 2015). Hun konstaterer også at verden oppleves mindre og at folk lettere kan dele de samme verdiene. Dette støtter opp under denne oppgavens antakelse om at forventningspresset kommer fra flere sentrale kanaler og er nokså universelt. Prestasjonspresset de unge føler i dag handler ikke lengre bare om å fylle forventningene til familien, men også om hvilke krav og forventninger storsamfunnet har, og presset blir mer universelt gjennom sosiale medier (Steinum, Lysvold & Jacobsen, 2015).

Uavhengig av hvor man vokser opp kan ungdomstiden være en strevsom periode, men gjennom sosiale medier har ungdommene oversikt over hva venner gjør og mener hele tiden, i tillegg til at mange ser opp til og «følger» de samme personene. Dette er ofte kjendiser som lever et luksuriøst og vellykket liv utad, eller fitnessidealer som fungerer som et ideal for veldig mange jenter (Steinum, Lysvold & Jacobsen, 2015). Ungdommene får tilbakemeldinger i form av «likes» og kommentarer gjennom medier som Instagram, Facebook og Twitter. Noen publiserer også bilder og tekst på egenopprettede blogger.

Stine Andrea Joynt (Haga, 2017) var en del av «insta-bølgen» og delte hyppige bilder med fitness- og livsstilfokus. I en avisartikkel i Nordre Aker budstikke (Haga, 2017) forteller hun at hverdagen til slutt dreide seg om å få nok «likes» og kommentarer, og at dette ga henne glede. Gleden var dog kortvarig, og hun følte etterhvert at offentligheten og trangen til å sammenlikne seg selv med andre gikk utover gleden og energien hun tidligere hadde hatt i livet sitt. Etter en pause fra sosiale medier fant hun tilbake til «seg selv», og fikk tilbake både energien og gleden over andre ting i livet. I tillegg til «jaget» etter «likes» og kommentarer bidrar sosiale medier også til at ungdommene sammenlikner seg med uopnåelige idealer. Spesialist på barn og unges psykiske helse, professor Willy-Tore Mørch peker på tre viktige grunner til at ungdom opplever

et sterkere press nå enn før: (1) det er større krav om å skaffe seg en god utdanning, (2) det er et sterkere mediefokus på utseende, moter og vellykkethet, og (3) sosiale medier betraktes som «dommere» (Hotvedt & Aardal, 2014). Mørch (Hotvedt & Aardal, 2014) understreker at tilbakemeldingene man får via eksponering på sosiale medier kan være nådeløse, og at de digitale dialogene kan bli en besettelse som kan sammenliknes med spilleavhengighet. Sosiale medier bidrar på denne måten til å skape bekymringer og til å øke stressnivået hos den enkelte.

Ser vi på NOVA-rapporten «Stress og press blant ungdom» (Eriksen, m.fl., 2017) som ble nevnt ovenfor, viser fokusgruppeintervjuene at flere av ungdommene knyttet kroppspress og idealer for skjønnhet og helse til opplevelse av stress. De fleste ungdommene mente at det helt klart er et utseendepress, spesielt på jenter. Kroppsidealet for jenter ble ofte beskrevet som tynn, syltynn eller fit. Jentene skal ha de riktige formene, hvilket innebærer «Tynne armer, stor rompe, store pupper, tynn mage og thigh gap» (Eriksen m.fl., 2017, s. 68). Mange av jentene var bevisste og kritiske til utseendepresset, og de påpekte at det kun er én «godkjent» måte å se ut på, og dersom de avviker fra denne fasiten opplevde de å bli sett ned på.

Til tross for disse beskrivelsene av kroppspress ble sosiale aktiviteter som kunne føre til kroppspress beskrevet med større ambivalens enn skolepresset. Skolepresset ble fortolket utelukkende negativt, mens trening og sosiale medier var aktiviteter som både kunne gi glede og avkobling og bidra til økt press på utseende og kropp (Eriksen m.fl., 2017). Ungdommene i undersøkelsen både forklarer og forstår pressets påvirkning på dem selv gjennom at de bruker sosiale medier, men selv om sosiale medier er frivillige tjenester opplever ikke ungdommene at de kan unngå å bruke mediene. Å avstå fra sosiale medier beskriver de som å legge bort sitt sosiale liv (Eriksen m.fl., 2017). Dette indikerer hvor stor plass de sosiale mediene har i ungdommers liv, ikke bare antall timer det tar per dag, men de omfattende konsekvensene de opplever at avstand fra sosiale medier ville gitt. I tillegg til tap av venner ville de trolig gått glipp av både arrangementer og informasjon som er viktig for å kunne delta i samtaler også i det fysiske liv. Etter erfaringer med både «flinke piker» og skolevegringsatferd gjennom arbeidet i kommunale PP-tjenester er det forfatterens egen oppfatning at sosiale medier kan være det siste gjenværende leddet som gjør at disse elevene holder kontakten med vennene sine, og som inkluderer dem inn i en normal hverdag en liten stund av gangen.

Selv om bruken av sosiale medier kan være positiv for disse jentenes sosiale liv er fortsatt de negative påvirkningene like aktuelle. Deltar man ikke i skolehverdagen eller i andre deler av livet sitt vil de sosiale mediene kunne forsterke opplevelsen av nederlag og mislykkethet ytterligere ved at medieinformasjonen via f.eks. Instagram, Facebook, Snapchat eller Twitter jevnlig bekrefter at det finnes en rekke aktiviteter utenfor husets fire vegger som eleven ikke håndterer å delta på.

Kanskje bør dagens ungdommer få eksplisitt hjelp til mediehåndtering som et forebyggende tiltak i skolen? I tillegg må nok foresatte og andre voksne være seg bevisst sitt ansvar når de ukritisk deler bilder av sine «perfekte» liv på åpne profiler i mediene. For noen «flinke piker» kan trolig opplevelsen av prestasjonspresset øke gjennom disse sosiale påvirkningene. Og kanskje bør mediehåndtering også inkluderes i behandlingsprogram og i hjelpen noen skolevegrings elever får?

5.5. Oppsummering

Ved å belyse sosialkontekstuelle faktorer i ungdommers liv har oppgaven forsøkt å drøfte hvilke påvirkende effekt de ulike mikromiljøene kan ha på «flinke pikers» opplevelse av prestasjonspress, og hvilke konsekvenser dette kan bidra til.

Både målbare (karakterer) og umålbare (utseende, vellykkethet) prestasjoner i skolen, på fritiden og i sosiale medier har vist seg å kunne ha en negativ påvirkning på «flinke piker». Slike målbare og umålbare prestasjoner, ferdigheter eller «filtrerte medie-utgaver» av egne og andre liv kan være svært strevsomt å forholde seg til for mange ungdommer i den oppvoksende generasjonen. Og kanskje spesielt for de perfeksjonistiske «flinke pikene».

Det er få stunder i hverdagen ungdommene ikke eksponeres for en sammenlikningskultur, men verken skolen eller sosiale medier er noen alternativer de kan fjerne fra livene sine. Skolen er lovpålagt, og uten utdanning og gode karakterer opplever de at fremtiden er nytteløs. Og kobler de seg av sosiale medier mister de sitt sosiale liv. Det eneste området i livene til disse jentene som kan virke litt mer frivillig er fritidsaktiviteter i form av organisert idrett. I ungdomsalderen er det et tydelig frafall fra den organiserte idretten, og særlig blant jenter (Bakken, 2017). Trening med idrettslaget erstattes gjerne med løping på tredemølle og løfting av vekter inne på et

treningstudio. Denne treningsformen velges kanskje fremfor idrettslag fordi det tidsmessig er mer praktisk dersom de skal rekke å gjøre lekser og ha en jobb ved siden av skolen for å oppfylle alle kravene som de og/eller andre stiller til dem. En annen årsak som belyses av Bakken og kollegaer (2017) er at utseendepresstet ungdommer utsettes for innebærer at en veltrent og tilsynelatende veltrent kropp symboliserer en vellykkethet. Dette kroppsidealet er kanskje lettere å oppnå via egentrening enn via løping på f.eks. fotballbanen. Oppsummert ser vi dermed at både skolen og sosiale medier ser ut til å ha en større negativ påvirkning på jentene enn det fritidsaktiviteter har. Selv om sosiale medier medførte en del stress var det likevel noe positiv forbundet med dette fenomenet eller mikromiljøet. Løsningen er nok derfor ikke å «legge ned» internett, men heller å hjelpe jentene med grad av eksponering og «påloggede» timer i løpet av døgnet.

I skolesammenheng oppleves økningen av prestasjonsklima og nedgangen i motivasjon som en utfordring. For å bevare elevenes motivasjon for skolearbeid, og hjelpe de til å endre fokus fra et prestasjonsorientert til et mestringsorientert perspektiv kan det være behov for endringer i klasse- og skoleklima. Vi behøver lærere som kan trygge disse elevene på at både livet og verden går videre selv om de får en 5'er (og ikke en 6'er) på naturfagsprøven. Forebyggende endringer i skole- og klassemiljø vil bli ytterligere drøftet i gjennomgangen av PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) i kapittel 8. I samme kapittel vil også intervensjonsstudier som har sett på behandling av skolefraværsatferd i kombinasjon med angst og/eller depresjon belyses. Slike behandlende intervensjonsprogram kan være nyttig for de «flinke pikene» som nærmest har «maksimert» sine risikofaktorer, og hvor både skolevegring og psykisk helseproblematikk er et faktum. Før intervensjoner belyses skal både forskningsspørsmålet og metode kort gjennomgås.

6. Forskningsspørsmål

Hittil har oppgaven blant annet presentert begrepene prestasjonspress og «flink pike», samt relaterte fenomener som skolevegring og sjenanse. Det er videre redegjort for et utvalg av individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer (og beskyttelsesfaktorer). Innledningsvis ble også Bronfenbrenner økologiske modell presentert, da det var en tanke at denne modellen skulle

aktualisere det interaksjonelle forholdene mellom individuelle og sosialkontekstuelle faktorer som senere ble presentert i kapittel 4 og 5.

Med et tilbakeblikk på problemstillingen skal det *kort* oppsummeres hvilke «svar» oppgaven har gitt så lang:

1. Hvordan kan prestasjonspress påvirke «flinke pikers» psykiske helse og deltakelse i skolen?

Litteratur og forskningsfunn indikerer at de «flinke pikene» som opplever et overveldende prestasjonspress kan utvikle både skolevegringsatferd og patologiske vansker som angst og depresjon. I kombinasjon med skolefraværsproblematikk er angst hyppigst blant elever med skolevegringsproblematikk, og depresjon hyppigst blant elever som skulker. Men vanskene kan også opptre i kombinasjon med hverandre (Egger m.fl., 2003).

2. Og hvordan svekkes eller forsterkes opplevelsen av prestasjonspresset og konsekvensene, av individuelle og sosialkontekstuelle risiko- (og beskyttelsesfaktorer)?

I tråd med Bronfenbrenners økologiske modell kan man ta utgangspunkt i at de «flinke pikene» har noen medfødte sårbarheter (disponering for f.eks. sjenanse, angst og/eller depresjon), samt dårlige evne til å håndtere stress og forventinger. De sosialkontekstuelle faktorene som her er representert ved mikromiljøer som hjem, skole, fritidsaktiviteter og sosiale medier bidrar ulikt og i interaksjon med hverandre *og* med de individuelle sårbarhetene til at prestasjonspresset øker eller *ikke* dempes. Disse påvirkende faktorene kan komme via opplevd prestasjonspress gjennom karakterfokus både hjemme og på skolen, prestasjonsorienterte klima, uoppnåelige idealer og forventinger om hva som kreves for å lykkes i fremtiden. I ungdomsalderen kan disse «flinke pikene» være ekstra sårbare for ytre påvirkninger, og når ikke mikromiljøene samlet sett bidrar til å dempe risikofaktorene i stor nok grad er det flere av disse jentene som ender opp med å utvikle alvorlige vansker, som kan være mer avgjørende for deres fremtid enn det noen dårlige karakterer ville vært. Hvilken hjelp disse elevene kan få skal drøftes ved noen utvalgte intervensjonsstudier i kapittel 8. Først presenteres en kort redegjørelse av metode og metodehensyn.

7. Metode

I dette kapitlet vil det redegjøres for de metodiske aspektene som er benyttet i intervensjonsstudiene som presenteres og drøftes i kapittel 8. Først gjøres det rede for hva intervensjonsstudier er, deretter gjennomgås relevante forskningsdesign, samt beskrivelsen av validitet. Deretter gjennomgås aspekter ved litteratursøket kort. Helt til slutt redegjøres det for inklusjons- og eksklusjonskriteriene som ble benyttet ved utvelgelse av intervensjonsstudiene.

7.1. Intervensjonsstudier

Hensikten med intervensjonsstudier er å undersøke virkningen av et tiltak. I pedagogiske- og psykologiske sammenhenger kan slike tiltak for eksempel være undervisnings-, behandlings- eller treningsopplegg som man vil undersøke virkningen eller effekten av (Kleven, 2002). For å kunne gjennomføre et slikt studie må én eller flere variabler manipuleres av forskeren(e). Ved å utføre manipulasjoner skiller intervensjonsstudiene seg fra deskriptive studier som har til hensikt å beskrive et fenomen slik det er, og eventuelt også forklare hvorfor det er slik (Kleven, 2002). Fordelene med intervensjonsstudier er at de kan måle tiltakenes effekt i praksis. I tillegg vil intervensjonsstudier forsøke å si noe om kausalitet (påvirkningen en bestemt variabel har på en annen variabel), hvilket kan gi retningslinjer for pedagogisk praksis. Intervensjonsstudiene som er valgt i denne oppgaven gir individuelle eller systemrettene tiltak for å måle effekten på variabler som «skolefravær»/«skoleoppmøte», «angst», «depresjon» og «positive endringer» i forebyggende- og behandlende arbeid, som for eksempel kognitiv atferdsterapi. En ulempe ved intervensjonsstudier er blant annet at de kan være svært kostbare og ressurskrevende, og effekten av dem kan være vanskelig å måle.

7.2. Forskningsdesign i intervensjonsstudiene

Et forskningsdesign er en plan eller skisse for hvordan en undersøkelse skal legges opp (Ringdal, 2007), og designet gir retningslinjer for beskrivelsen av undersøkelsens *hva, hvem, hvordan og hvorfor*: «hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er aktuelle informanter, hvor undersøkelsen skal utføres, og hvordan den skal utføres» (Thagaard, 2009, s. 48). Formålet med undersøkelsen knyttes derfor til valg av design. Dersom undersøkelsen for eksempel skal måle endringer over tid velges et design som gir rom for at undersøkelser kan utføres på to eller flere

tidspunkter, og hvor resultatene kan tolkes som årsak-/virkningsforhold eller analyse av sammenhenger mellom fenomener som studeres og varer over tid (Thagaard, 2009).

For å måle kausale effekter kan man benytte tre ulike hovedtyper av eksperimentelle forskningsdesign; ekte eksperimentelle design, kvasi-eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design (passiv-observasjon-design). Klassifiseringen av de tre designtypene er basert på to kriterier: (1) forskermanipulering av uavhengige data, og (2) tilfeldig fordeling av individer (observasjonsenheter) over forsøksbetingelser innen uavhengige variabler (Lund, 2002b). Kjennetegnet ved et ekte eksperimentelt design er blant annet manipulasjon av minst en uavhengig variabel og tilfeldig individfordeling. Dette er kriterier som kontrollerer irrelevante faktorer/forhold, og som gjør at ekte eksperimentelt design har best indre validitet (Lund, 2002a; Kleven, 2002). Et kvasi-eksperimentelt design inkluderer også manipulerte variabler, men individfordelingen er ikke tilfeldig, hvilket gjør den indre validiteten mer sårbar. Ikke-eksperimentelle design innebærer rene observasjoner i naturlige utvalg, og benytter derfor verken manipulasjon av uavhengige variabler eller tilfeldig individfordeling. Ikke-eksperimentelle design har derfor dårligst indre validitet (Lund, 2002a; 2002b).

De fleste intervensjonsstudier i pedagogisk sammenheng benytter kvasi-eksperimentelle design, fordi det av pedagogiske- og etiske årsaker er problematisk å fordele personer tilfeldig på grupper (Kleven, 2002). Studiene som er inkludert i kapittel 8 har ulike kvasi-eksperimentelle design. Hvilket design som kjennetegnes ved hvert studie vil kort gjennomgås nedenfor.

7.2.1. Kvasi-eksperimentelle design

Kvasi-eksperimentelle design innebærer tiltaksutprøving for å måle effekt, og en eller flere grupper gis en «eksperimentell» påvirkning. Forsøkspersonene (utvalget) er ikke tilfeldig fordelt (random) på eksperiment- og kontrollgruppe. Og selv om pretest gjennomføres for å undersøke grad av likhet mellom gruppene før intervensjonen er det ikke sikkert det er like lett å produsere endring eller fremgang i begge gruppene, eller at støtten og oppfølgingen hjemmefra er like bra hos begge gruppene (Kleven, 2002). Påvirkning fra variabler som undersøkelsen ikke måler kan dermed ha vært avgjørende for resultatet, og nettopp det at designet mangler eksperimentell kontroll på ett eller flere punkter, gjør designet sårbart for trusler på indre validitet (Kleven, 2002). I tillegg er det ingen garanti for at de målte variablene måler det de er ment å skulle måle,

og likhet mellom forsøkspersoner på målte variabler er derfor ingen garanti for at de virkelig er like.

I studiene som er tatt med i intervensjonsdelen er det kvasi-eksperimentelle design som er benyttet. I King og kollegaers (1999) undersøkelse så de på effekten av kognitiv atferdsterapi på variablene «skoleoppmøte» og «internaliserte vansker». Studien hadde en eksperimentgruppe og ingen kontrollgruppe. Studien ble gjennomført ved hjelp av pretest, behandling (intervensjon), posttest og oppfølgingsstudie, og kan derfor kategoriseres som et pretest-posttest-design med en gruppe. I et slikt studie fungerer utvalgets pretestgjennomsnitt som kontrollinformasjon ved at det sammenliknes med posttestgjennomsnittet.

I studien til Heyne og kollegaer (2002) ønsket de å sammenlikne effekten av tre ulike behandlingsopplegg (intervensjon) på tre eksperimentgrupper. Utvalget ble tilfeldig fordelt i de tre ulike eksperimentgruppene. Det var ingen kontrollgruppe med i studien, men de tre eksperimentgruppene ble sammenliknet med hverandre både før (pretest) og etter (posttest) intervensjonen, og ved en oppfølgingsstudie en tid etter intervensjonsperioden. I likhet med King og kollegaers (1999) studie fungerte pretestgjennomsnittet som et sammenlikningsgrunnlag for posttestgjennomsnittet. Studiet skiller seg likevel fra King og kollegaers (1999) studie ved at intervensjonen ble gitt via tre ulike behandlingsprogram. Dette gjør at studien kan kategoriseres som et pretest-posttest design med flere grupper, i og med at det også var et tilfeldig utvalg av elever med i studien.

Intervensjonsmodellen PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) benyttet også et kvasi-eksperimentelt design for å evaluere effekten av intervensjonen ved hjelp av variablene: positiv atferd, sosial kompetanse, læringsferdigheter og atferdsproblemer. Intervensjonen ble gjennomført på fire skoler (eksperimentgrupper), og studiet hadde fire kontrollgrupper (4 skoler) som var valgt på bakgrunn av at de lignet eksperimentskolene i størrelse, elevgrunnlag, geografisk beliggenhet og miljø (Arnesen m.fl., 2003). Prosjektet hadde et tilfeldig utvalg elever, og variablene ble målt før og etter intervensjonen. Betingelsene for studien matcher derfor designet pretest-posttest med flere grupper.

I arbeidet med denne oppgaven lyktes det ikke å finne et intervensjonsstudie som evaluerte effekten av Kearneys tverrfaglige modell.

7.3. Validitet

Forskningsresultater bør ikke omtales som udiskutable sannheter, men ved bruk av gode forskningsmetoder kan resultatene ha lav eller høy validitet. Dette innebærer at de relevante slutningene har lav eller høy grad av sikkerhet. For at validiteten på slutningene skal kunne være høy må det anvendes gode empiriske metodeprosedyrer i undersøkelsen og av det aktuelle kunnskapsrommet (Lund, 2002).

Innenfor kvantitativ forskning, både i anvendt forskning og grunnforskning er Cook og Campells validitetssystem blitt en vanlig metodologisk referanseramme (Lund, 2002). Cook og Campells validitetssystem omfatter fire typer av validitet (kvalitetskrav) i forbindelse med kausale undersøkelser; (1) Statistisk validitet, (2) indre validitet, (3) begrepsvaliditet og (4) ytre validitet.

Kausale undersøkelser ser på årsaksforhold eller årsak/effekt-sammenhenger. I slike undersøkelser er man som nevnt opptatt av om én eller flere faktorer produserer endringer i en eller flere andre faktorer. Faktorene som produserer betegnes som årsaker, og de produserte endringene betegnes som effekter (Lund, 2002). Det er forskning basert på kausale undersøkelser som blir relevante i den videre drøftingsdelen av tiltak i denne oppgaven. Og det er derfor viktig å tydeliggjøre noen av styrkene og svakhetene man kan finne i slike undersøkelser.

Hvert av de fire validitetskriteriene kan påvirkes av *trusler*. I forskningsmetodisk sammenheng er trusler mulige feilfaktorer som vanskeliggjør valide slutninger (Lund, 2002). Det vil kort redegjøres for de fire validitetskriteriene som kan påvirke validiteten innenfor hvert kriterium.

7.3.1. Cook og Campells validitetssystem

(1) *Statistisk validitet* sier noe om slutningens styrke; om sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel eller tendensen er statistisk signifikant eller ikke. Ved statistisk invaliditet kan tendensen eller sammenhengen skyldes samplingsfeil eller at tendensens størrelse er triviell.

Dersom dette er tilfellet er ikke kriteriene for statistisk validitet oppfylt. Cook og Campell (Lund, 2002) betrakter god statistisk validitet nærmest som en nødvendig betingelse for de andre kvalitetskravene. Dersom den statistiske validiteten er invalid er heller ikke den indre validiteten oppfylt. (2) *Indre validitet* sier noe om den kausale relasjonen (årsak/effekt-sammenhengen) mellom to sett av operasjonaliseringer. Operasjonalisering innebærer å finne indikatorer eller operasjonelle variabler som kan måle de begrepene forskere(n) er ute etter å vurdere eller måle.

(3) *Begrepsvaliditeten* omhandler styrken av sikkerhet (validiteten) på de operasjonaliserte variablene og hvor vidt de måler det de er intendert å måle. I pedagogisk sammenheng observerer vi ofte det uobserverbare (f.eks. *følelsene* som styrer atferden), og det er derfor nødvendig å finne frem til valide begreper på både årsaks- og effektsiden for å kunne etterstrebe valide slutninger. Dersom de operasjonaliserte variablene måler de relevante begrepene vil dette ha direkte positiv påvirkning på slutningenes validitet. (4) *Ytre validitet* handler om hvor sikkert man kan generalisere effekt til og/eller over relevante individer, situasjoner og tider (Lund, 2002). Til-generaliseringer er rettet mot en bestemt individpopulasjon, situasjon eller tid. Over-generaliseringer handler om hvor langt eller bredt man kan generalisere, for eksempel hvilke undergrupper en kausal sammenheng gjelder for (Lund, 2002).

Avslutningsvis illustreres validitetssystemet med en modell som inkluderer truslene på de fire validitetstypene. Truslene blir ikke utdypet ytterligere, men eventuelle trusler i de benyttede forskningsartiklene vil belyses i sammenheng med gjennomgangen av intervensjonsstudiene.

| Statistisk validitet | Indre validitet | Begrepsvaliditet | Ytre validitet |
|--|--|---|---|
| a. Brudd på statistiske forutsetninger. b. Lav statistisk styrke («power»). | a. Retningsproblemet. b. Historie. c. Modning. d. Testing. e. Instrumentering. f. Seleksjon. g. Frafall. h. Statistisk regresjon. i. Atypisk kontrollgruppeatferd. | Irrelevante komponenter på årsaks- eller effektsiden. For eksempel: a. Evalueringsforståelse. b. Hypotesejetting. c. Eksperimentatorforventninger. d. Generell oppmerksomhet. | Forhold som vanskeliggjør aktuelle generaliseringer. For eksempel: a. Interaksjon mellom uavhengig variabel og individer, situasjoner og tider. b. Individhomogenitet. c. Ikke representativt individutvalg. |

Figur 1. De fire validitetstypene og deres trusler (Lund, 2002, s. 110).

7.4. Litteratursøk

Ved innhenting av relevant litteratur er det ikke gjort et systematisk litteratursøk. Innhentingene startet med søk på databaser som Eric, Idunn og APA PsycNET. Det ble søkt på enkeltord og kombinasjoner av ord, som for eksempel «refusal», «school refusal», «truancy», «absenteeism», «school-dropout» og «secondary school».

Emneordene resulterte i mye relevant fagstoff, og navnet på flere forskere så ut til å gjenta seg i litteraturen. Etterhvert benyttet jeg derfor søkeord som for eksempel: «Havik», «Heyne», «Thambirajah», «Kearney», «Ingul», «Stornes», «Garvik» m.fl. Dette resulterte i mye relevant litteratur både i form av artikler og anbefalte bøker som ble kjøpt inn. Mange artikler og forskningsfunn ble deretter gjennomgått, og noen av dem er benyttet i oppgaven.

I denne oppgaven har det vært viktig for meg å ha med ungdommenes stemme i drøftingen av problematikken prestasjonspress, «flink pike», skolevegring, angst og depresjon. Tung faglitteratur og forskningsrapporter ble derfor supplert med både debatt-, blogg-, avisinnlegg og kronikker fra nettaviser som Aftenposten, Nr.no, Nordre Aker Budstikke. Disse kildene fant jeg ved å gå inn på Aftenposten.no hvor aktuelle innlegg hadde henvisninger til andre innlegg med liknende temaer. Informasjon om tematikken har jeg også fått via tv-serien «Sykt perfekt» på Tv2 (2016) og via skolevegringskonferansen i regi av JobbAktiv 22-23.mai 2017 (Heyne, 2017). Denne mer uformelle kildeinnhentingen har vært spennende og nyttig. Den har gitt ansikter og sterke stemmer til problematikken, og har vært et utfyllende og berikende supplement til faglitteraturen.

7.5. Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Følgende inklusjons- og eksklusjonskriterier ble utarbeidet da relevante studier skulle identifiseres:

1. Skolefravær måtte være inkludert som en avhengig variabel, enten operasjonalisert som skolevegring, skulk eller skolefravær.
2. Elevene i intervensjonsstudiene måtte være i grunnskolealder.
3. Dersom effekt var målt måtte studiet ha et kvasi-eksperimentelt design.
4. Det var ikke et krav at effekt skulle være målt, og dermed ble også Kearneys tverrfaglige modell inkludert i studien
5. De individrettede intervensjonstiltakene som studerte effekten av kognitiv atferds terapeutisk behandling måtte inkludere variablene angst og/eller internaliserte vansker.

8. Utvalgte tiltak

I dette kapitlet drøftes et utvalg av tiltak som kan iverksettes i arbeidet med «flinke piker» som opplever prestasjonspress i såpass stor grad at det går utover deres psykiske helse og/eller de utvikler skolevegringsatferd. Variasjonen i tiltakene gjør at både forebygging og behandling rettet mot problematferd (skolevegring, angst og depresjon) belyses, og tiltakene vil omhandle hjelp både på individ- og systemnivå (skolesituasjonen, i hjemme og via spesialisthelsetjenesten).

Tiltaksstudier som belyser skolevegringsatferd, angst og depresjon øker jevnt, og det er gjort mange funn som indikerer en viss effekt av ulike intervensjonsmodeller. Flere av disse tiltakene er omfattende og ressurskrevende, ikke nødvendigvis målt i penger, men i tid og evne til samarbeid på tvers av mikromiljøer og instanser. Vellykkede behandlinger krever oftest samarbeid mellom skolen, hjemmet og spesialisthelsetjenesten. Dette medfører ofte at prosessen tar lang tid, og eleven kan være hjemme fra skolen en god stund uten at konkrete tiltak iverksettes. Det vil derfor også være nyttig å se på forebyggende tiltak som skoler lettere kan implementere med hjelp, men senere drive videre på egenhånd, slik som for eksempel «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen» (PALS).

Samtlige av tiltakene som drøftes er valgt med utgangspunkt i de individuelle- og sosialkontekstuelle faktorene som er blitt belyst i foregående kapitler. Tiltakene som drøftes vil derfor være rettet både mot individuelle og sosiale kontekster (miljø eller gruppe). For hvert av tiltakene vil det presenteres intervensjonsstudier hvor det vises til tiltakets effekt, dersom det er vurdert.

8.1. Individrettede tiltak

Individrettede tiltak er ment å skulle styrke elevens kompetanse og ferdigheter, og øke elevens «egentyngde» (Ogden, 2010). Dette innebærer blant annet arbeid som skal redusere risikofaktorer og fremme individuelle styrker. Individrettet arbeid kan også handle om å redusere risiko eller «ruste opp» personer i elevens nærmiljø, ved for eksempel foreldreveiledning. I arbeidet med enkeltelever gjennomføres ofte kartlegging ved hjelp av ulike måleinstrumenter som for eksempel elev-, foreldre- og/eller skoleskjemaer. Slike kartlegginger gjennomføres ofte i forkant eller på starten av behandlingsopplegget for å undersøke hvilken behandlingsform som ser ut til å passe eleven og (hans/)hennes «vansker» best. Skåringen av slike skjemaer kan for eksempel fortelle mye om jentas opplevelse av skolevegringen, både i form av årsaker og opprettholdende faktorer, samt gi informasjon om foresatte eller skolens opplevelse av både årsaker og atferdsmønstre. Resultatene til eleven kan tolkes for seg, eller sammenliknes med en eller begge foresatte og/eller med skolerresultatene (King & Bernstein, 2001). Slike kartlegginger og sammenlikninger av resultater kan gi mye informasjon om opplevde årsaker, vansker,

atferdsmønster og opprettholdende faktorer, og være nyttig for videre intervensjon. I den første behandlingsformen som skal belyses er flere standardiserte kartleggingsverktøy hyppig brukt.

8.1.1. Kognitiv atferdsterapi (CBT)

Den intervensjonsformen som er hyppigst evaluert i forbindelse med skolevegring (school refusal) er kognitiv atferdsterapi, og flere effektstudier har vist at elever har hatt et økt skoleoppmøte og har hatt reduksjon av emosjonelle vansker etter behandling med kognitiv atferdsterapi (Heyne m.fl., 2002; King m.fl., 1998, 2001; Last, Hansen & Franco, 1998 I Heyne m.fl., 2011; Blagg & Yule, 1984; King m.fl., 1998; Last m.fl., 1998 I King & Bernstein, 2001). Om lag to av tre unge med angstdiagnostikk og skolevegringsproblematikk som gjennomgår kognitiv atferdsterapi ser ut til å få redusert symptombildet eller fjernet sin primære angstproblematikk (Last m.fl., 1998; Heyne m.fl., 2002; Walter m.fl. I Heyne m.fl., 2011). Med god støtte i forskningen er derfor kognitiv atferdsterapi benyttet som en potensiell intervensjon for «flinke piker» med skolevegringsatferd, angst og/eller depresjon. Det er valgt ut to aktuelle intervensjonsstudier som utdypes nedenfor.

8.1.1.1. King, Tonge, Turner, Heyne, Pritchard, Rollings og Ollendick (1999)

I en studie gjennomført av King, Tonge, Turner og kollegaer (1999) undersøkte de effekten kognitiv atferdsterapi hadde på skolevegrings elever. Gjennom en intervensjonsstudie så de på effekten av et kort intervensjonsprogram på 20 angstpregede skolevegrings elever. Behandlingen innebar individuell kognitiv atferdsterapi til elevene i tillegg til foreldre-/lærertrening. Av de 20 elevene som deltok i studien var det 13 gutter og syv jenter i alderen 6-14 år (gjennomsnitt = 9,9), og alle elevene oppfylte Berg og kollegaers kriterier for skolevegring (King m.fl., 1999). Bergs (m.fl., 1969) kriterier har likhetstrekk med skolevegringsdefinisjonene fremstilt i tidligere kapitler, men de konkrete kriteriene presenteres likevel her for ordens skyld. Kriteriene var: (1) vedvarende vansker med å møte opp på skolen; (2) alvorlige emosjonelle vansker, inkludert unormal grad av frykt, temperament reaksjoner i form av utbrudd eller følelsen av somatisk ubehag ved konfrontasjon om å skulle møte opp på skolen; (3) eleven er hjemme når han/hun skulle vært på skolen, og foresatte vet hvor eleven er, og (4) fravær av unormal antisosial atferd slik som å stjele, lyve eller være destruktiv (Berg m.fl., 1969 I King m.fl., 1999).

90 % av de 20 elevene var fraværende fra skolen helt eller delvis, og 10 % møtte opp på skolen, men var svært restriktive til å være der og var preget av høy grad av angst. Alle de 20 elevene hadde en primær angstdiagnose, og 10 av dem hadde også en sekundær diagnose (tilleggs diagnose/komorbiditet). Den kognitive atferdsterapien ble gjennomført av fem autoriserte psykologer, og varte over fire uker. I løpet av disse fire ukene fikk elevene 6 individuelle terapibehandlinger à 50 min. Terapitimene skulle hjelpe elevene med å overkomme vanskene i tilknytning til skoleoppmøte og med de assosierte angstlidelsene.

I den først timen ble det kartlagt hvilke situasjoner som igangsatte angst både hjemme og på skolen, og hvordan eleven reagerte på slike situasjoner. Informasjonen som ble kartlagt i denne første timen la derfor grunnlaget for hva som konkret skulle jobbes med videre, og hvilke mål det var hensiktsmessig å sette for den enkelte eleven. I andre og tredje time var terapien knyttet til konkret ferdighetstrening for å takle situasjoner som vekket angst hos eleven. Eleven ble også introdusert for ulike avslapningsmetoder, og for hvordan han/hun kunne snakke til seg selv i angstpregede situasjoner for å øke eller senke angsten. Det ble skapt bevissthet rundt selvevaluering og selvbelønning, samt gjennomført trening av hensiktsmessig atferd for å kunne takle kommende situasjoner. For eksempel hva eleven skulle svare dersom andre konfronterte han/henne med spørsmål ang fraværet. I de tre siste terapitimene skulle eleven benytte de lærte metodene i angstpregede situasjoner. I samarbeid med terapeuten lagde de et angsthierarki hvor ulike angstfremkallende situasjonene ble fordelt, og eleven skulle videre konfronteres med noen av de angstvekkende situasjonene. For noen elever innebar dette å skulle møte sin største frykt; å møte opp på skolen. Etterhvert innebar det også å skulle være på skolen over lengre tid, for eksempel en hel undervisningstime eller en halv dag. Terapitimene innebar bruk av skrevet materiale, atferdstrening, diskusjoner og sosial ferdighetstrening (praise). Elevene hadde også hjemmelekser mellom terapitimene (King m.fl., 1999).

Foreldrene til de 20 elevene gjennomgikk 5 terapitimer à 50 minutter hvor hovedfokuset var trening i å håndtere barnets atferd med hensyn til tilbakeføring til skolen, og foreldrenes rolle som omsorgspersoner i arbeidet med å hjelpe barna og overkomme angst og skolevegring. Første terapitime ble brukt for å lage en oversikt over vanskene og behandlingsprogrammet ble forklart. I de neste tre terapitimene fikk foreldrene trening i hvordan de skulle møte situasjoner som ville oppstå, hvordan de kunne legge opp morgenrutinene hjemme, hvordan de kunne ignorere

kommentarer om somatiske smerter og negative kommentarer om skolen. De fikk også diskutere ulike tanker og bekymringer som de hadde i prosessen med å skulle etablere et normalt skoleoppmøte for barna sine. Foreldrene fikk trening gjennom skriftlige retningslinjer, modellering, praktisk øving og tilbakemeldinger. Lærere fikk ingen terapitimer, men det ble holdt et møte hvor lærerne fra skolen fikk diskutere behandlingsplanen og lærerens hjelpende rolle i tilbakeføringen av skoleoppmøte (King m.fl., 1999).

Kartlegging av elevenes frykt, angst, depresjon, atferdsvansker, internaliserte og eksternaliserte vansker ble kartlagt over en to ukers periode både før og etter intervensjonsperioden, i tillegg til oppfølgingsstudie 12-14 uker etter intervensjonsperioden. I forbindelse med dette kartleggingsarbeidet ble både elever foreldre og lærere bedt om å fylle ut noen skjemaer.

Elevene fylte ut selvrapporteringskjemaene «The Fear Survey Schedule for Children- II» (FSSC-II; Gullone & King, 1992 I King m.fl., 1999), «The Revised- children's Manifest Anxiety Scale» (R-CMAS; Reynolds and Richmond, 1978 I King m.fl., 1999) og «The Children's Depression Inventory» (CDI; Kovacs, 1981 I King m.fl., 1999). Elevene besvarte også et frykt-termometer (FT) hvor de måtte nummerere skolerelatert frykt på en skala fra 0 (ikke skremmende) til 100 (veldig skremmende) (Kleinknecht & Bernstein, 1988 I King m.fl., 1999). I tillegg ble «The Self-Efficacy Questionnaire for School Situations» (SEQ-SS; Heyne m.fl., 1998 I King m.fl., 1999) benyttet for å evaluere elevenes forventede evne til å takle spesifikke angstvekkende skolerelaterte situasjoner. Foreldrene ble bedt om å fylle ut skjemaet «The Child Behavior Checklist» (CBCL; Achenbach and Edelbrock, 1983 I King m.fl., 1999), og lærere fylte ut «The Child Behavior Checklist – Teacher Report Form» (TRF; Achenbach and Edelbrock, 1983 I King m.fl., 1999). Elevene og foreldrene gjennomføre også strukturerte diagnostiske intervjuer hver for seg. Etter kartleggingsperiodene fikk elevene en klinisk evaluering hvor deres psykologiske, sosiale og skolerelaterte funksjoner ble rangert ved hjelp av «The Global Assessment of Functioning» (GAF) skala (American Psychiatric Association, 1987 I King m.fl., 1999).

8.1.1.1.1. Resultater og kritisk vurdering

Etter intervensjonsperioden ble t-tester benyttet for å avgjøre statistisk signifikans for endringer i variablene som ble målt: «skoleoppmøte», «elevens selvrapporing» (FT, FSSC-II, R-CMAS, CDI og SEQ-SS), «foreldrerapporing» (CBCL) og «klinisk evaluering» (GAF). Resultatene indikerte statistiske endringer for alle variablene ved sammenlikning av målene før og etter intervensjonsperioden. Variabelen «skoleoppmøte», som var den mest kritiske avhengige variabelen viste henholdsvis gjennomsnitt på 46,50 % før intervensjonen og 86,75 % etter. I tillegg til økt skoleoppmøte viste resultatene etter elevenes selvrapporing reduksjon av negative affekter (frykt, angst og depresjon) og økt evne til å takle angstvekkende situasjoner (f.eks. separasjon fra foresatte eller svare på spørsmål fra andre om fraværet fra skolen). Statistiske endringer viste seg også ved skåring av foreldrenes rapporteringer, også for sammenlikningen mellom resultater etter intervensjonen og oppfølgingsstudien tre måneder senere. Av de 20 elevene som deltok i studien var det 14 stykker som hadde vedvarende normalt skoleoppmøte ved oppfølgingsstudien, hvilket indikerer at terapien hadde god effekt på variabelen «skoleoppmøte» (normalt skoleoppmøte ble satt til 90 % oppmøte) (Kearney & Silverman, 1977 I King m.fl., 1999).

Før behandlingen var alle de 20 elevene diagnostisert med en angstlidelse. Både målingene etter endt intervensjon og oppfølgingsstudiene tre måneder senere viste at 17 (n = 17; 85 %) av elevene ikke lengre møtte kriteriene for noen klinisk angstlidelse. Disse resultatene indikerer at korte atferds terapeutiske behandlinger kan ha positiv effekt og redusere patologiske vansker (angst og depresjon) som er assosiert med skolevegring. Selv om slutningene virker valide og studien har benyttet seg av rapporteringsskjemaer med god validitet og reliabilitet (Kleinknecht & Bernstein, 1988; Heyne m.fl., 1998; e.g Daugherty & Shapiro, 1994; Kendall, 1994; cf. Silverman & Eisen, 1992; Rapee m.fl, 1994 I King m.fl, 1999). Samt fulgt flere retningslinjer for et eksperimentelt design må det likevel stilles kritiske spørsmål til studien og resultatene.

De kritiske spørsmålene omhandler blant annet utvelgelsen av forsøkspersoner, kliniske utfordringer i utøvelsen (behovet for fleksibilitet i behandlingen) og begrensninger i designet som gjør det vanskelig å skulle si eksplisitt hvilken effekt henholdsvis elevterapien og foreldretreningen hadde på variablene hver for seg. Det var et relativt lite utvalg på 20 elever fra

The School Refusal Clinic ved Center for Developmental Psychiatry, Monash Medical Center, som alle hadde vært gjennom ulike former for intervensjoner i forbindelse med skolevegringsatferden tidligere. I tillegg til at utvalget var lite ($n = 20$), var det heller ikke et tilfeldig utvalg. Dette vanskeliggjør generaliseringen av resultatene. For å kunne gjennomføre behandlingen på elever med skolevegringsatferd på en etisk og forsvarlig måte var det likevel nødvendig å velge ut elevene på denne måten, og utvelgelses kan derfor forsvares. I løpet av intervensjonsperioden var det ulike forhold hos noen elever og foresatte som gjorde at intervensjonen måtte tilpasset ved å øke tilbudet med 1-2 terapitimer. Til tross for sine begrensinger er funnene fra studien sammenliknbare med andre intervensjonsstudier som har benyttet kognitiv atferdsterapi i arbeidet med skolevegringselever over en kort periode (Mansdorf & Lukens, 1987 I King m.fl., 1999).

8.1.1.1.2. Oppsummering

Oppsummert indikerte resultatene etter studien statistiske endringer for alle de målte variablene («skoleoppmøte», «frykt», «angst», «depresjon», «internaliserte»- og «eksternaliserte vansker»). Den avhengige variabelen «skoleoppmøte» økte betydelig, og etter oppfølgingsstudien var 14 av de 20 elevene tilbake på skolen med normalt skoleoppmøte (satt til 90 % oppmøte). Det var også store endringer i angstproblematikken blant elevene etter endt behandling. 7 av de 20 elevene oppfylte ikke lengre noen diagnostiske kriterier for noen form for klinisk angstlidelse. Resultatene indikerer at behandlingen hadde effekt på blant annet skoleoppmøte. Likevel er det flere forhold som gjør det problematisk å generalisere resultatene, og mer forskning er nødvendig for å kunne gjøre noen slutninger om kognitiv atferdsterapi sin effekt på blant annet skoleoppmøte.

8.1.1.2. Heyne, Neville, King, Tonge, Rollings, Young, Pritchard og Ollendick (2002)

Med et utvalg på 61 elever ($g = 33$, $j = 28$) i alderen 12-14 år (gjennomsnitt = 11,5 år) gjennomførte Heyne og kolleger (2002) en intervensjonsstudie hvor de ønsket å sammenlikne effekten av: (1) elevterapi (CH), (2) foreldre- og lærer trening (PTT) og (3) en kombinasjon av begge (CH+PTT), sett opp mot variablene «skoleoppmøte» og «internaliserte vansker». I likhet med den overnevnte studien til King og kollegaer ble Berg og kollegaers (1996; 1969 I Heyne

m.fl., 2002) kriterier for skolevegringsatferd benyttet i utvelgelsen. I forhold til internaliserte vansker var det kun elever med en DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994 I Heyne m.fl., 2002) diagnostisert angstdiagnose som ble inkludert i studien. Et annet kriterium var foresattes eksplisitte ønske om å få eleven tilbakeført til den offentlige nærskolen, og de skulle allerede ha lagt mye innsats i arbeidet med dette og reduksjon av problematferden. Fravær av signifikant antisosial atferd hos elevene var også et kriterium ved utvelgelse. Majoriteten av elevene (64 %) hadde hatt skolevegringsatferd over lengre perioder i løpet av de siste årene, og de hadde ikke vært på skolen i løpet av de siste to ukene. Læreres rangeringer av elevenes akademiske ferdigheter indikerte at utvalget av elever fordelte seg jevnt, som en normalfordeling. Diagnostiske profiler ble utarbeidet på bakgrunn av «Anxiety Disorders Interview Schedule for Children (Silverman & Nells, 1988 I Heyne m.fl., 2002), og 39,3 % (24 stk.) av elevene oppnådde kriteriene for mer enn én diagnose før intervensjonen.

Elevene ble fordelt på de ulike intervensjonsprogrammene (CH, PTT og CH+PTT) ved hjelp av randomisert block design, og intervensjonsperioden varte over fire uker. Seks mastergrads psykologer gjennomførte den terapeutiske behandlingen. Alle de tre intervensjonsmodellene innebar veiledning, ferdighetstrening, trening på implementering av ferdigheter, drøftinger av utfordringer, og forebygging av tilbakevinnende skolevegringsatferd ved at skoleoppmøte var en del av intervensjonen i terapiuke nummer to for alle elevene.

(1) Elevene som fikk elevterapi (CH) deltok på 8 terapitimer à 50 min. Terapitimene innebar trening på avslapningsmetoder, sosial ferdighetstrening, kognitiv terapi og desentralisering. (2) Foreldre- og lærertrening (PTT) innebar 8 terapitimer à 50 minutter med foresatte. I disse timene var det fokus på å hjelpe foreldrene til å forstå hvilken rolle de hadde i arbeidet med å tilbakeføre elevene til skolen, og tydeliggjøre hvilken påvirkningskraft de kunne ha ved å benytte gode strategier for å fremme ønsket atferd hos elevene. Konsultasjoner med skolepersonell ble gjennomført da psykologene besøkte skolene før tilbakeføringen av elever i uke to av intervensjonsperioden, og via jevnlig telefonkontakt. (3) For den siste gruppen hvor tiltakene ble kombinert (CH+PTT) fikk elevene 8 terapitimer à 50 minutter slik som gruppe 1 (CH). Foresattes terapitimer og skolepersonellens konsultasjoner ble erstattet med informasjon om innholdet i elevens terapiprogram og oppfordring til å støtte og oppmuntre eleven til å benytte seg av de strategiene han/hun gjennomgikk i terapitimene.

Kartlegging ble gjort over en to ukers periode både før og etter intervensjonsperioden, og ved en oppfølgingsstudie 1,5-6,5 måneder etter intervensjonsperioden. Oppfølgingsstudien ble gjennomført i forbindelse med skolestart etter en ferie. Dette er en kritisk periode for skolevegrings elever, og tilbakefall av skolevegringsatferden er vanlig (King m.fl., 1998 I Heyne m.fl., 2002). Elevene ble bedt om å fylle ut selvrapporteringskjemaene: Fear Thermometer (FT), Survey Schedule for Children-II (FSSC-II), Revised-Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS), Children's Depression Inventory (CDI) og Self-Efficacy Questionnaire for School Situations (SEQ-SS). Foresatte fylte ut «The Child Behavior Checklist» (CBCL), og skolepersonell fylte ut «The Teacher's Report Form» (TRF) (Kleinknecht & Bernstein, 1988; Gullone & King, 1992; Reynold & Ritchmond, 1978; Kovas, 1981; Heyne m.fl., 1998; Achenbach, 1991a; 1991b I Heyne m.fl., 2002). Etter endt kartlegging ble elevene klinisk vurdert med hensyn til psykologisk-, sosial- og skolemessig fungering ved hjelp av «Global Assessment of Functioning (GAF) skala (American Psychiatric Association, 1994 I Heyne m.fl., 2002).

8.1.1.2.1. Resultater og kritisk vurdering

Etter endt intervensjonsperiode og oppfølgingsstudie ble det gjennomført analyser for å undersøke gruppeforskjellene med hensyn til demografiske og avhengige variabler. Ved hjelp av X^2 tester for kategoriske variabler og enveis-analyse av variasjon (ANCOVAs I Heyne m.fl., 2002) på de vedvarende (continuous) variablene. Analysene av behandlingens resultater involverte 3 (grupper: CH, PTT og CH+PTT) X 3 (faser: før- og etter intervensjonen, og oppfølgingsstudien) relaterte målinger (ANCOVAs) som skulle avgjøre de ulike gruppenes effekt av behandlingen. For å teste studiens to hypoteser (1: CH+PTT behandling vil være mer effektiv enn CH eller PTT behandlingene gitt alene; 2: CH+PTT vil være mest effektiv også ved oppfølgingsstudien) ble en tre-gruppe analyse av samvariasjon (covariance) (ANOVA) benyttet, og sammenlikninger av effekt ble målt via t-statistikk.

Resultatene etter intervensjonen indikerte signifikant effekt for alle de tre intervensjonsgruppene (CH, PTT, CH+PTT) på variabelen «skoleoppmøte» (ANCOVA $F_{2, 57} = 4.17, p < .03$). Av de 61 elevene som deltok i studien var det 33 (54,1%) elever som hadde normalt skoleoppmøte etter behandlingsperioden, og ytterligere 2 elever ved oppfølgingsstudien. Variabelen skoleoppmøte ble målt ved elevers tilstedeværelse på skolen ved skoledagens start og slutt, og ble registrert som oppmøte ved en halvdags tilstedeværelse på skolen. Normalt skoleoppmøte (utenfor klinisk

område) ble satt til 90 % oppmøte (Kearney & Silverman, 1990; King m.fl., 1990 I Heyne m.fl., 2002). Skoleoppmøtet utenfor klinisk område var fordelt på denne måten mellom gruppene etter behandlingsperioden: 8/21 (38.1%) fra CH gruppen, 14/20 (70.0%) fra PTT gruppen, og 11/20 (55%) fra CH+PTT gruppen. Det var større sannsynlighet for at elevene fra PTT gruppen hadde et normalt skoleoppmøte ved oppfølgingsstudien enn det var for elever fra CH gruppen, $x^2(1, n = 41) = 4.19, p < .05$. I tillegg til økt skoleoppmøte for samtlige elever viste målingene også reduksjon i emosjonelt stress og økt self-efficacy. Før behandlingen igangsattes hadde som nevnt alle elevene en angstdiagnose diagnostisert ut ifra DSM-IV. Etter behandlingen var det hele 69% som ikke oppnådde kriteriene for en angstdiagnose lengre, og hele 60% oppnådde ikke kriterier innenfor noen diagnoser etter oppfølgingsstudien. Disse resultatene samsvarer med resultater etter liknende intervensjonsundersøkelser (King m.fl., 1999; Last m.fl., 1998; Barrett m.fl., 1996; Kendall, 1994 I Heyne m.fl., 2002), og kognitiv atferdsterapi ser ut til å ha positiv effekt på flere variabler: blant annet skoleoppmøte, angst, depresjon og self-efficacy, slik variablene er operasjonalisert.

8.1.1.2.2. Oppsummering

Oppsummert indikerte resultatene etter studien at elevene møtte opp på skolen i større grad dersom foresatte hadde deltatt i behandlingen (både CH+PTT og PTT), enn i behandlingen som kun inkluderte eleven (CH). Foreldrerapporteringen viste også større reduksjon av internaliserte symptomer for CH+PTT og PTT gruppene, enn for CH gruppen. Et interessant funn viste at det kun var elevene i PTT gruppen som rapporterte signifikant mindre frykt, angst og bekymringer og høyere skoleoppmøte i forhold til CH gruppen. Dette indikerer at foreldrebehandlingen uten direkte elevbehandling kan gi god effekt på internaliserte symptomer og skoleoppmøte (Heyne m.fl., 2002). I noen tilfeller kan det være vanskelig å få med skolevegrings elever til å delta på behandlingsopplegg, og indikasjoner på at foreldrebehandling kan gi god effekt på flere variabler er positivt for arbeidet med disse elevene. Videre ble hypotese 2 (CH+PTT vil være mest effektiv også ved oppfølgingsstudien) avkreftet ved at resultatene ikke viste noen signifikante forskjeller ved avsluttende behandling eller oppfølgingsstudien. Ved oppfølgingsstudien viste CH gruppen positive endringer i variablene til tross for fravær av behandling, hvilket kan bety at behandlingen hadde god etter-effekt (delayed treatment effect) (Heyne m.fl., 2002). Begrensninger ved studien gjør likevel at resultatene må vurderes med forsiktighet. Blant annet involverte CH+PTT

behandlingen dobbelt så mye klinisk kontakt som CH og PTT behandlingene sett separat, og psykologene som hadde den terapeutiske kontakten visste hvilken gruppe elevene befant seg i; dette kan være faktorer som har påvirket resultatene. I tillegg vet man ikke hvilken langtidseffekt behandlingen har hatt, og om elevenes skoleoppmøte og reduksjon av internaliserte symptomer vedvarte. Ytterligere undersøkelser er nødvendig for å få valide effektresultater med hensyn til valg av behandlingsmetode.

8.1.2. Skoleomfattende forebyggende tiltak

Skolen er en viktig plattform for forebygging, kartlegging og intervensjon. Det finnes mange skoleomfattende tiltak, men det lyktes ikke å finne noen som var direkte rettet mot verken prestasjonspress, «flinke piker» skolevegning, angst eller depresjon i arbeidet med denne oppgaven. Likevel er det flere aktuelle tiltak som er ment å skulle favne om et vidt spekter av vansker, og jobbe på en måte som gjør at barn i risiko for å utvikle blant annet skolevegning, angst og/eller depresjon kan fanges opp og få den hjelpen de trenger.

Et skoleomfattende forebyggende tiltak som er implementert i flere norske skoler er PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen). Dette tiltaket er valgt fordi arbeidet som utføres i tråd med modellen lett kan opprettholdes etter implementeringsperioden er over, hvilket gir skolene muligheten til å tilby elever et godt forebyggende skolemiljø og rask iverksetting av individuelle tiltak ved behov. Før systemrettene tiltak skal presenteres kommer en redegjørelse og drøfting av PALS.

8.1.2.1. Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS)

PALS er et tiltaksprogram som «er utviklet for å styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer på grunnskolens barnetrinn (1.-7. klasse)» (Ogden, 2010, s. 109). Programmet kommer opprinnelig fra USA (Schoolwide Positive Behavior Support-model), men materialet er blitt bearbeidet og tilpasset det norske skolesystemet av Anne Arnesen, Wilhelm Meek-Hansen og kollegaer (Arnesen, Ogden, Sørli, 2006 I Ogden, 2010). Teorigrunnlaget bak PALS bygger på Pattersons (1982; 2002 I Arnesen m.fl., 2003) sosial interaksjonsteori, Bronnfenbrenners (1979 I Ogden, 2010) økologiske modell og to modeller for skoleomfattende intervensjoner; «Positive Behavioral Intervention Support» (PBIS) og «Effective Behavioral

Supprt in School» (EBS) (Walker, Colvin & Ramsey, 1995; Sugai, Horner & Gresham, 2002; Sprague m.fl., 2002 I Arnesen, 2003). PALS bygger også på prinsippene i behandlingsmodellen «Parent Management Training Oregon»-modellen (PMTO) (Patterson & Forgatch, 2005 I Ogden, 2010). PALS ble først utprøvd ved fire norske skoler i 2002 i en periode på tre år. Det første året betraktes som et planleggings år hvor blant annet atferdsstøtteteam etableres (inkluderer skolens ledelse og ansatte, FAU og PP-tjenesten), opplæring i skoleomfattende kjernekomponenter gjennomføres, og det arbeides med planlegging av intervensjon og utvikling av skolens egen håndbok. I andre og tredje året implementeres tiltakene og både prosess og eventuelle resultater evalueres. Gjennom dette arbeidet skal programmet tilpasses den enkelte skoles utviklingsmål, forutsetninger, uttrykte behov og muligheter (Arnesen m.fl., 2010). Atferdssenteret har ansvaret for det faglige innholdet, oppfølgingen og veiledningen til skolene, samt evaluering underveis. De første årene får skolene mye veiledning fra Atferdssenteret, men skal etterhvert bli mest mulig selvgående i arbeidet med PALS.

Programmet er bygd opp av fire hoveddeler: system-, praksis-, data- og resultatdel. *Systemdelen* innebærer behovet for å skape en positiv sosial kultur og et trygt læringsmiljø i skolen som helhet, men også i samarbeidet med samarbeidspartnere. Dette fordrer et støttende og oppmuntrende miljø blant skolens ansatte og i samarbeidene tjenester som for eksempel PP-tjenesten. Arbeidet i *praksisdelen* er direkte rettet mot inkluderende tiltak i skolen. Tiltakene skal fremme et positivt læringsmiljø ved «å støtte elevenes utvikling og vedlikehold av positiv atferd, sosial og skolefaglig kompetanse» (Arnesen m.fl., 2003, s. 20). Skolens elever mottar undervisning som inneholder positive og enkelt formulerte retningslinjer/regler, de får vite hva som er forventet atferd og sosiale ferdigheter på skolens ulike områder. Ved bruk av ros, belønning, oppmuntring, forutsigbare reksjoner og rask handling skal positiv skoleatferd bekreftes systematisk. I *datadelen* innsamles informasjon om negative hendelser og problematferd i skolen. Denne datainnsamlingen skal gi nyttig informasjon i arbeidet med å utarbeide hensiktsmessige tiltak på skole-, klasse- og elevnivå (Arnesen, 2003). Det er utarbeidet et skoleomfattende informasjonssystem (School Wide Information System (SWIS III)) hvor personalet på skolen kan registrere uønskede hendelser og/eller problematferd, mulige utløsende årsaker og hvordan hendelsen ble mestret (Arnesen m.fl., 2003). Ved å registrere atferd og årsaker på denne måten skal skolepersonell lettere kunne tilpasse og iverksette skreddersydde

tiltak mot enkeltelever, grupper av elever, undervisningsledelsen eller spesielle fysiske- eller organisatoriske forhold. *Resultatdelen* handler om det overordnede målet: Og oppnå positiv atferd, et støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Dette krever evaluering av prosessen, tiltaksutprøvingen og utfallene på individ-, gruppe- og skolenivå.

Gjennom tiltaksmodellen i PALS kan hjelp og støtte gis ut ifra tre ulike dimensjoner eller innsatsområder; universelle, selekterte eller indikerte intervensjoner. De *universelle forebyggende tiltakene* blir formidlet av alle skolens ansatte, og er rettet mot alle elevene. Dette kan for eksempel være reglene for positiv atferd og registrering av regelbrytende atferd. Universelle skoleomfattende intervensjoner med fokus på problematferd og forbedring av disiplin i kombinasjon med forebyggende sosial ferdighetstrening (f.eks «Steg for Steg») har vist seg å redusere antallet henviste/observerte atferdsproblemer, gitt tryggere læringsmiljø og styrket elevenes sosiale kompetanse (Grossman m.fl., 1997; Walker & Shinn, 2002; Sprague m.fl., 2002 I Arnesen m.fl., 2003). *Selekterte tiltak* er rettet mot elevene i moderat risiko. Her fokuseres det på forløpere til problematferden og konsekvensene atferden fører til. Ved bruk av informasjons- og kartleggingssystemet SWIS skal elever oppdages raskere, og støttetiltak kan iverksettes på et tidlig tidspunkt. Universelle tiltak suppleres da med individrettede tiltak som er basert på en funksjonsanalyse av elevens atferd, og slik at disse selekterte tiltakene kan gis individuelt eller i gruppe. Slike tiltak kan for eksempel være tilrettelegging av tidsavgrensede alternative opplæringstilbud, ekstra voksenkontakt, rådgivning, utvidet foreldresamarbeid eller intensiv sosial ferdighetstrening. Dette er tiltak som kan være nyttige for elever som er i ferd med å utvikle skolevegring eller har andre negative tanker som kan føre til patologiske vansker som angst og depresjon. Når disse elevene identifiseres tidlig og tilpassede tiltak gis kan potensiell skolevegringsatferd unngås. Indikerte tiltak gjelder et fåtall elever på hver skole, og er individuelt tilpassede opplegg for elever som har utviklet atferdsproblemer (Arnesen m.fl., 2003; Ogden, 2010), som for eksempel skolevegring. Slike tiltak kombinerer PALS og samarbeid med kommunale barne- og ungdomstjenester hvor foresatte og elev vanligvis tilbys PMTO-behandling (Solholm m.fl., 2005 I Ogden, 2010). For å hjelpe denne elevgruppen kreves et godt samarbeid mellom instanser og foresatte, det er spesielt viktig å ha et målrettet skole-hjem samarbeid for å hjelpe eleven til å utvikle mer positiv og hensiktsmessig atferd (Arnesen m.fl., 2003).

8.1.2.1.1. Resultater og kritisk vurdering

Evalueringen av PALS inngår i programmet og skal gjennomføres på hver enkelt skole. Denne evalueringen innebærer vurdering av interne forhold, som for eksempel: hvordan programmet passer inn i dagliglivet på skolen, hvor krevende det er å iverksette tiltakene, hvilke og hvor mye ressurser som kreves, om det er deler av programmet som bør prioriteres høyere enn andre, og om programmet har hatt ønsket effekt. For å se om programmet har hatt ønsket effekt må det vurderes hvor godt det har «virket» i arbeidet med å fremme positiv atferd, sosial kompetanse og læringsferdigheter, og i hvilken grad det har fungert i arbeidet med forebyggende problematferd (Arnesen m.fl., 2003). Evalueringen av programmet har et kvasi-eksperimentelt design (Cook & Campell, 1979 I Arnesen m.fl., 2003) som innebærer at både lærere og elever evaluerer læringsmiljøet og elevenes atferd før, under og ved avslutningen av et treårig intervensjonsprosjekt. Hver enkelt skoleevaluering bidrar også til at programeffekt kan evalueres på et høyere nivå.

I et evalueringsstudie med kvasi-eksperimentelt design ble fire norske skoler som hadde gjennomført omfattende intervensjon av PALS og fire sammenlikningsskoler med elever fra 3. til 7. trinn evaluert (Sørli & Ogden, innsendt 2006 I Nordahl m.fl., 2006). Evalueringen viste at PALS-skolene etter to års gjennomføring hadde statistisk sikker og sterkere reduksjon av problematferd i både skolemiljø og i undervisningssammenheng sammenliknet med de PALS-frie skolen (sammenlikningsskolene). Resultatene indikerte også at det var skolene som hadde vært mest lojale til PALS og som systematisk hadde fulgt forhåndsbestemte innholdskomponenter og teoretiske prinsipper som fikk best resultat (Sørli & Ogden, innsendt 2006 I Nordahl m.fl., 2006). I følge Nordahl og kollegaer (2006) er PALS et intervensjonsprogram som viser til gode resultater i forhold til reduksjon av problematferd på skolenivå og som bygger på solide teoretiske og empiriske grunnlag. Det er likevel behov for mer forskning på effekten av programmet, og det er iverksatte satsninger på utvikling av modellen, samt organisert forskning for videre evaluering og oppfølging (Nordahl m.fl., 2006). Selv om ikke disse vurderingene av modellen er ferdig ennå må det gjøres noen kritiske vurderinger av modellen.

I beskrivelsen av PALS kommer det tydelig frem at dette er et program som både skal virke forebyggende og gi muligheter for effektive vurderinger for å redusere og stoppe problematferd,

øke sosial kompetanse og gi bedre læringsmiljø. Men for å sikre at dette kan skje på best mulig måte i praksis er det mye som må tilrettelegges. Blant annet må de tre innsatsområdene knyttes godt sammen i et skoleomfattende system slik at innsats og intervensjon foregår på alle arenaer; i og utenfor klasserommet (inni klasserommet, i gangen, friminuttet, ved bussholdeplassen til skolen, osv.), i tillegg til utarbeidelsen av individuelle støttesystem (Arnesen m.fl., 2003). Gjennomføringen av PALS krever på denne måten implementering og intervensjon i hele skolesystemet, og er en omfattende prosess. For å sikre høy grad av implementering og gjennomføring stilles det en rekke krav til skoler som ønsker å delta i programmet: (1) Skolen må selv oppleve et behov for tiltaket; (2) det må defineres minst ett forbedringsmål; (3) det må være en oppslutning om deltakelse blant minimum 80% av personalet; (4) implementeringen av tiltaket må få støtte og medvirkning fra foresatte, skoleeier og støtteapparat (PP-tjenesten er spesielt viktig); (5) skolen må også forplikte seg til å prioritere programmet i 3-5 år, (6) samt bidra med evalueringsdata (Ogden, 2010). Et såpass omfattende prosjekt krever engasjement, innsatsvilje, tid og samarbeid innad på skolene og i arbeidet med foresatte og samarbeidene instanser. Såpass mange kriterier for implementering og gjennomføring kan vanskeliggjøre prosessen med å iverksette PALS på flere skoler, men dersom det iverksettes og gis høy prioritet kan nok et slikt program gi gode resultater på sikt.

8.1.2.1.2. Oppsummering

PALS er et godt utviklet og forskningsbasert intervensjonsprogram som kan «fange opp» mange «flinke piker» som er i faresonen for å utvikle både skolevegring, angst og/eller depresjon *dersom* programmet er godt implementert og gjennomsyrrer skolens praksis. Dette krever at mange mennesker engasjerer seg og ser nytten av programmet over en lang periode. Dersom forutsetningene er tilstede, og skolen, foresatte og samarbeidene instanser lykkes kan de «flinke pikene» få god og rask hjelp i form av helhetlige pedagogiske- og psykologiske tiltak gjennom atferdsstøtteteamets samarbeid. Selv om et slikt arbeid kan ha en god forebyggende effekt, og være effektiv for å «fange opp» «flinke piker» i risikozonen, vil det likevel kunne være behov for videre henvisning til f.eks. barne- og ungdomspsykiatri for flere av de «flinke pikene» med utviklet skolevegringsatferd.

8.2. Systemrettene tiltak

For noen elever kan individuell behandling (f.eks. individuell kognitiv atferdsterapi) ha gode effekter på problemområdene i tilknytning til skolevegringen dersom fraværet er begrenset og det er få eller ingen systematiske variabler som påvirker vegringen. For andre elever kan det være vanskelige forhold på skolen, både akademiske og/eller i kontakten med jevnaldrende, det kan ha vært vansker i familien over flere år eller vansker som har oppstått i forbindelse med elevens vegringsatferd som gjør det vanskelig å vende tilbake på skolen uten at tiltak intervereres innenfor flere systemer i elevens liv (Kearney, 2008b). Skolevegringsatferden er ikke et lukket fenomen på individnivå, og sosialkontekstuelle faktorer bør i alle tilfeller kartlegges og i mange tilfeller intervereres. Studier viser blant annet at familiodynamikken og utfordringer innad i familien må inkluderes i behandlingen for å kunne oppnå suksessfulle behandlinger for elever med skolevegringsatferd (King & Bernstein, 2001). Både skolemiljø, lærer-elev forhold, forutsigbarhet i skolehverdagen, stress og mobbing er også forhold som har vist seg å ha effekt på elevens skolevegringsatferd og psykiske helse (Havik m fl., 2015; Kearney, 2008b; Havik, 2016), og er derfor områder som bør inkluderes i kartlegging- og intervensjonsprosesser. For å kunne implementere såpass bredt vil det være behov for en tverrfaglig handlings- og intervensjonsmodell.

8.2.1. Tverrfaglig handlings- og intervensjonsmodell

Gode modeller som har støtte i forskningen og som inkluderer gode praktiske anbefalinger for tverrfaglig arbeidet med elever (f.eks. «flinke piker») i risiko for å utvikle, eller med allerede utviklede skolevegringsvansker, angst og/eller depresjon er et område som er i utvikling (Kearney, 2008b). Slike modeller har til hensikt å være veiledende i arbeidet med å skape et helhetlig og tverrfaglig samarbeid for både forebyggende og intervererende arbeid for barn og ungdom.

Hensikten med å tenkte tverrfaglig er blant annet at flere perspektiver og mulige årsaker blir kontrollert og medregnet i intervensjonsperioden, kontra tiltaksvurdering ut ifra ett enkelt fagområde. Det er blant annet viktig at pedagogiske-, psykologiske-, psykiatriske-, familiære- og sosiale faktorer blir inkludert, og at interaksjonen mellom alle faktorene tas hensyn til. Ser man tilbake på Bronfenbrenners (1979) økologiske modell som ble presentert i første del av oppgaven,

forstår man at dette kan være et godt utgangspunkt for å favne flest mulige individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer i elevens liv. Samt forså interaksjonen mellom faktorene og intervensjoner bredere.

Tverrfaglige samarbeid i skolesektoren kan for eksempel etableres ved hjelp av atferdsstøtteteam slik som PALS programmet skisserer. Skoler som ikke er PALS-orienterte kan også danne liknende team, for eksempel tverrfaglige team eller ressursteam som har jevnlig møtepunkt. Disse teamene kan for eksempel bestå av skolens rektor, spesialpedagogisk koordinator, skolerådgiver, psykisk helsearbeidere, helsesøster, pedagogisk-psykologisk rådgiver, lege, politi, barnevernstjeneste, psykolog/terapeut fra barne- og ungdomspsykiatrien eller personer fra andre nærliggende instanser. En slik modell er Kearneys (200b) tverrfaglige modell for skolefravær. Denne modellen inkluderer mange punkter som er viktige i arbeidet med tverrfaglig arbeid. Modellen vil skisseres og drøftes nedenfor.

8.2.1.1. Kearney (2008b)

Ved å kombinere forskningen på skolevegring og skolevegringsatferd fra ulike fagfelt har Kearney (2008b) beskrevet en tverrfaglig handling- og intervensjonsmodell for skolefravær (Interdisciplinary Model of School Absenteeism) som tar hensyn til ulike fagasperter ved skolevegringsproblematikken (pedagogiske-, samfunnsmessige- og helsemessige aspekter). Kearneys (2008b) modell er omfattende, men med en praktisk tilnærming til bruk i arbeidet med å definere problematferden og skape et felles utgangspunkt for de ulike faggruppene som skal arbeide med disse elevene. Et felles utgangspunkt og en felles forståelse av skolevegringsatferd vil kunne gjøre både forebyggende arbeid, intervensjon og evaluering mer identisk på tvers av skoler, kommuner og land. I tillegg vil resultatsammenlikninger dermed være lettere og sikrere i forhold til å gjøre slutninger og generaliseringer.

For å kunne utvikle en modell som kunne aksepteres og benyttes på tvers av fagfelt og profesjoner stilte Kearney (2008b) fire kriterier til utviklingen- og den praktiske bruken av modellen. De fire hovedkriteriene og deres relevans for praksis presenteres kort.

Det første kriteriet var at modellen måtte inkludere grunnleggende terminologi og definisjoner som kunne aksepteres på tvers av ulike perspektiver og faggrupper (forskere, utøvere). Ulike

fagperspektiver måtte derfor dekket tilstrekkelig i modellen, slik at den kunne aksepteres og benyttes som et felles utgangspunkt i praktisk arbeid for blant annet forskere, teoretikere, klinikere, undervisningspersonell, helsearbeidere, foreldre og studenter.

Når modellen favner såpass stort inkluderer den også alle former for fravær, og det er klare skiller mellom problematisk- og ikke problematisk fravær (jfr. Kearney, 2008b I kapittel 2.3.1 ovenfor). Slike tydelige skiller er nettopp ment å skulle fungere som et felles utgangspunkt for ulike profesjoner også i praksis slik at elevenes fravær «kategoriseres» likt og elevene får tilpassede tiltak ut ifra sin fraværproblematikk.

Det andre kriteriet var at modellen måtte favne bredt nok med hensyn til de utallige risikofaktorene som kan påvirke skolefravær (individuelle og sosialkontekstuelle faktorer). Mye av litteraturen på dette feltet har ikke inkludert de proksimale og mer fjerne faktorene som kan påvirke elevene med alvorlig fraværproblematikk. For at Kearneys (2008b) modell skulle være tilstrekkelig med hensyn til både kartlegging av individuelle og sosialkontekstuelle risikofaktorer og praktisk intervensjon for skolefraværselever måtte individuelle-, foreldre- jevnaldnings-, skole- og samfunnsbaserte faktorer inkluderes.

I praksis innebærer dette at skolefraværet må sees i en større sammenheng, og både individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer må kartlegges og vurderes i arbeidet med å forstå årsakene bak atferden. Og i tråd med Bronfenbrenner må disse faktorene også sees i et gjensidig og kontinuerlig påvirkningsforhold (reciprocal relationship) til hverandre. Videre må det tas hensyn til disse risikofaktorene i utarbeidelsen av tiltak.

Slike individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer er forsøkt drøftet i oppgavens hoveddel, og vil derfor ikke bli gjengitt her.

Det tredje kriteriet var at modellen måtte være fleksibel og tilpasningsdyktig for endringer i atferd, fraværsmønster, og risikofaktorer i elevgruppen. Elever som strever med skolefravær kan ha endrede fraværsmønster i ulike perioder. Elevene kan for eksempel vekse mellom forsentkomming, fravær ved enkelttimer (ulike fra dag til dag eller fra uke til uke) eller være helt fraværende fra skolen (Kearney, 2008b). Det er ikke bare fraværsetferden som kan endres hyppig, også årsakene til fraværet kan variere. Slike fraværsvariasjoner kan for eksempel utløses av prøver, presentasjoner eller andre kravsituasjoner som de «flinke pikene» frykter. Etterhvert

som skolevegringsatferden forverres og eleven er mer fraværende fra skolen kan andre faktorer være vel så avgjørende. For eksempel foresattes evne og mulighet til å få eleven på skolen den aktuelle dagen, hvilket kan være avhengig av foresattes energinivå, tålmodighet eller tiden de har til rådighet før de selv skal på jobb.

Modellen må som nevnt også ta hensyn til at risikofaktorer kontinuerlig kan påvirke og forsterke hverandre, og at skolefraværet kan øke og etterhvert føre til skolefrafall. I følge Kearney 2008b) må modellen også være fleksibel nok til å kunne ta hensyn til «nye» risikofaktorer som ennå ikke er «oppdaget» eller inkludert i noen studier, men som kan vise seg å være en hyppig påvirkende faktor på skolefravær.

I praksis innebærer dette at man i arbeidet med fraværselever må være forberedt på at kontinuerlige endringer i både individuelle og sosialkontekstuelle faktorer vil føre til at elevens atferd stadig endres, og intervensjonsplanene må derfor være fleksible og tilpasses kontinuerlig. Kartleggingen av risikofaktorer er derfor aldri endelig, og endringer kan oppstå fra dag til dag. Elevens fravær kan da dekkes av flere skolefraværs kategorier, og tiltakene må tilpasses deretter.

Ved at Kearneys (2008b) modell tar hensyn til slike skifter i elevens atferd, ulike kategorier av skolefravær og individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer som kontinuerlig er i et gjensidig påvirkningsforhold kan longitudinelle studier med utgangspunkt i Kearneys modell søke etter å finne variabler som over tid og i ulike påvirkningsforhold gjør at problematisk skolefravær oppstår, utvikler seg og eventuelt ender med skolefrafall.

Det fjerde kriteriet var at modellen måtte være brukervennlig for de som skal benytte den i arbeidet med å evaluere og utvikle intervensjonsstrategier for skolefraværselever.

I praksis innebærer dette at utdanningspersonell, foresatte, helsepersonell og andre som benytter modellen skal kunne finne anbefalinger med hensyn til evaluering av nøkkelområder for fungering og bekymring, så vel som ulike nivåer av intervensjon for individer og grupper av barn med fraværproblematikk (Kearney, 2008b). Modellen inneholder helt konkret et kartleggingsverktøy (Key Assessment Questions Regarding Problematic School Absenteeism, Kearney, 2008b) som kan benyttes i arbeidet med å kartlegge individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer som påvirker skolefraværet både direkte og/eller indirekte. Skjemaet kan blant annet benyttes av forskere, klinikere og undervisningspersonell.

8.2.1.1.1. Praktiske hensyn, eksempler og kritisk vurdering

Tverrfaglig arbeid ut ifra Kearneys modell vil blant annet kreve tett, hyppig og strukturert samarbeid mellom ulike faggrupper. Dette kan innebære etablering av faste fraværsteam på ulike skoler, og på et høyere statlig plan må fraværproblematikken settes på agendaen ved at felles nasjonale retningslinjer vedtas og penger øremerkes til dette formålet. Dette krever nasjonalt engasjement og politisk endringsvilje. Norge har blant annet innført fraværsgrenser for elever i den videregående skolen som lovfester at elevene må dokumentere fravær som overstiger 10% (Udir.no, 2017). Hensikten med en slik fraværsgrense er å motivere elevene til lik innsats, og forhindre skulk (Udir.no, 2017). Praktisk forebyggende arbeid og intervensjon må som nevnt kartlegge både individuelle- og sosialkontekstuelle faktorer for å kunne inkludere alle risikoer ved fraværproblematikken. Dette vil kreve tettere og mer strukturert tverrfaglig samarbeid, og eksempler på slikt arbeid finner vi i Oslo skolene hvor det er etablerte tverrfaglige fraværsteam, og utarbeidet en faglig og praktisk veileder for skolevegring i grunnskolene og for skolens samarbeidspartnere (Solheim m. fl., 2009). En slik praksis og utarbeiding av veiledere finner vi også i kommuner som Ski (Vesteraas, 2015), Drammen (Skolevegringsgruppen, 2016) og Nittedal (Grythe & Aspunvik, 2011). I arbeidet med denne oppgaven lyktes det ikke å finne noen gode evalueringstudier av verken fraværsteam eller veiledningsmanualer, men i veilederen fra Drammen kommune uttales det innledningsvis at deres evaluering av veilederen tyder på at skolene opplever veilederen som et godt verktøy for intervensjon (Skolevegringsgruppen, 2016).

Med utgangspunkt i Kearneys tverrfaglige modell synes det å være behov for flere slike tverrfaglige samarbeid som tar utgangspunkt i felles terminologier og som arbeider med både individuelle- og sosialkontekstuelle faktorer i forebyggende og behandlende arbeid med skolefraværselever (Kearney, 2008b), forskning på feltet vil etterhvert gi indikasjoner på effektiviteten av slike tverrfaglige samarbeid, men foreløpig er det lite forskning som har inkludert flere individuelle- og sosialkontekstuelle faktorer innenfor arbeid med fraværproblematikk.

8.2.1.1.2. Oppsummering

I arbeidet med skolefraværselever er det ifølge Kearneys (2008b) tverrfaglige modell viktig med (1) felles terminologier, (2) at både individuelle- og sosialkontekstuelle faktorer inkluderes, (3) at man er fleksibel med hensyn til endringer av atferd, årsaker og intervensjonsstrategier, og (4) at modellen er brukervennlig. I gjennomgangen av modellen har praktiske implikasjoner blitt belyst. Og ved praktisk bruk av modellen som et forbyggende og intervensjonsveiledende «verktøy» i arbeidet med skolefraværselever er det flere praktiske forhold som må tas hensyn til (Kearney, 2008b). Eksempler fra norske kommuner viser at viljen til slikt arbeid er tilstede, og at utviklingen av tverrfaglig praksis er mulig (Solheim m. fl., 2009; Vesteraas, 2015; Skolevegringsgruppen, 2016; Grythe & Aspunvik, 2011).

9. Oppsummering og diskusjon

Så langt har oppgaven prøvd å belyse flere sider ved problemstillingen og forsøkt å gi noen gode svar. Innenfor pedagogisk forskning finner man sjelden fasitsvar, hvilket også kjennetegner drøftingen i denne oppgaven. Det kan ikke konkluderes med årsaker eller virkninger, men noen studier som belyser temaet, og som gir indikasjoner på hvilke forhold som ser ut til å påvirke hverandre er blitt belyst. I dette siste kapitlet vil det gjøres et forsøk på å belyse helheten i oppgaven, samle sammen trådene og oppsummere hvilke funn som er gjort. Det tas igjen utgangspunkt i problemstillingen, og en mer møysommelig gjennomgang vil redegjøres for.

Hvordan kan prestasjonspress påvirke «flinke pikers» psykiske helse (...)? Denne problemstillingen har blitt belyst ved å se på flere ulike forhold. Først og fremst var det behov for noen begrepsavklaringer. Prestasjonspress ble definert ut ifra både Skaalvik, Federici (2015) og Avseth (2015) sine begrepsdefinisjoner. Kort sagt handler prestasjonspresset om verdier, forventinger og krav til ens egne prestasjoner. I størst grad oppleves de som *ytre* forventinger og krav, men etterhvert som de unge jentene internaliserer samfunnets verdier øker også forventningene og kravene de stiller til seg selv. Dette henger sammen med personlighetstypen «flink pike». «Flink pike» er et udefinert uttrykk, men ifølge psykolog Kristina Moberg (Holst, 2016) kan man se på det som en personlighetstype. Det finnes da to ulike personlighetstyper av flinke piker, hvor noen flinke piker kjennetegnes ved å ha en drivkraft og et engasjement i arbeidet med selvvalgte mål, mens de «flinke pikene» arbeider hardt fordi de gjerne vil leve opp

til andres forventninger. De er mer lydige enn flinke, de er usikre på seg selv, og de er sykkelig opptatt av å gjøre ting riktig. Når de unge jentene opplever dette over lengre tid påvirkes deres psykiske og/eller fysiske helse.

For flere av jentene går prestasjonspresset utover deres fysiske helse ved at de får somatiske smerter som f.eks. hodepine og/eller magesmerter (Heyne, 2017). På grunn av problemstillingens avgrensning har ikke somatiske smerter blitt viet stor plass i drøftingen, men er blitt nevnt som et vanlig symptom også ved angstproblematikk. Fokuset har i større grad vært på de psykiske symptomene elevene opplever via helseplagene angst og depresjon. Både angst og depresjon har vist seg å være lidelser som ofte opptrer hos elever som utvikler skolevegring (Egger m.fl., 2003), som kan være de «flinke pikene». På den måten *kan* man se en sammenheng mellom opplevelsen av at prestasjonspresset blir for overveldende hos jenter som har en lydige-«flink pike»-orientert personlighetstype, og som kanskje har en medfødt sårbarhet (individuell risikofaktor) i form av sjenanse, eller gener som disponerer de for å utvikle angst og/eller depresjon. Om det er prestasjonspresset som er den utløsende faktoren for psykiske helseplager, eller om helseplagene er «aktive» og påvirker individets evne til å takle prestasjonspresset har ikke oppgaven klart å besvare. Retningsproblemet er dermed ikke løst, men det ser ut til å være en sammenheng mellom opplevelsen av et overveldende prestasjonspress for «flink piker» som utvikler/aktiverer eller får forsterket sin sårbarhet for psykiske helseplager. De psykiske helseplagene angst og depresjon har som nevnt vist seg å opptre parallelt med skolefraværsvansker som f.eks. skolevegring (Egger m.fl., 2003), noe som fører oss til neste skritt i problemstillingen:

(...) og deltakelse i skolen? Dette er ikke et enkelt spørsmål å besvare. Det er likevel forsøkt å belyse noen mulige sammenhenger mellom prestasjonspress og de individuelle sårbarhetene sjenanse, lav selvvurdering, lavt selvverd og patologiske vansker for å se hvordan de kan henge sammen med skolerelatert atferd. I den forbindelse er avgrensningen satt til fenomenet skolevegring. Begrepsdefinisjonene som er valgt i denne oppgaven er Kearneys tredelte fraværdefinisjon og to definisjoner som adskiller skolevegringsbegrepet («school refusal») separert fra andre fraværformer. Kearneys (2008b) tredeling er bredere definert ved å omfatte alle former for problematisk skolefravær som har kommet opp i 25% i løpet av de siste to ukene, elever som hatt store vansker med å komme seg til skolen eller delta i undervisningen i minst to

uker, hvor vanskene har påvirket rutinene i familien eller at eleven har hatt 10 dager fravær i løpet av 15 uker. Denne definisjonen favner de bakenforliggende vanskene i noe grad, ved å inkludere at vanskene eleven har hatt med å komme seg på skolen er såpass omfattende at de også kan ha påvirket familierutinene.

Skolevegringsdefinisjonene til Kearney, Silverman (Berg m.fl., 1993; Havik m.fl., 2013 I Havik, Bru & Ertesvåg, 2015, s. 222), King og Bernstein (2001, s.197) har en tydeligere spesifisering av at skolevegringen skyldes emosjonelle vansker i tilknytning til skolen og gir en bedre forståelse av skolevegringsproblematikken sett i forbindelse med prestasjonspress og patologiske vansker. En fellesnevner for skolevegring og patologiske vansker (psykisk helse) kan dermed synes å være prestasjonspress. Selv om det for «flinke piker» synes å være en sammenheng mellom disse fenomenene og diagnosene er det behov for mer forskning innenfor disse områdene. Det eneste forskningen foreløpig indikerer er sammenhengen mellom skolevegring og patologiske vansker (Egger m.fl., 2003). Prestasjonspressets betydning på skolevegring og patologiske vansker er det ingen sikre kilder på, men stress og press i skolen synes å ha sammenheng med angst og depresjon (Eriksen, 2017; Eriksen m.fl., 2017), og angst og depresjon synes å ha sammenheng med skolevegring (skolefravær) (Egger m.fl., 2003), hvilket indikerer at disse fenomenene og diagnosene kan sees i sammenheng med hverandre. For å kunne trekke noen slutninger om både sammenheng og retningsproblem er det behov for mer forskning på disse variablene sett i sammenheng med hverandre.

Prestasjonspresset kan som nevnt komme fra ulike hold, og i hvilken grad det blir ødeleggende for de «flinke pikene» er avhengige av flere forhold både på individ- og samfunns nivå. Dette fører oss over til andre del av problemstillingen:

Og hvordan svekkes eller forsterkes opplevelsen av prestasjonspresset og konsekvensene, av individuelle og sosialkontekstuelle risiko- (og beskyttelsesfaktorer)? For å svare på dette spørsmålet har både risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og Bronfenbrenners (1979) økologiske modell blitt redegjort for. Ut ifra Bronfenbrenners modell er man nødt til å ta utgangspunkt i den kontinuerlige interaksjonen mellom individuelle- og sosialkontekstuelle faktorer, og interaksjonen som også finnes innad mellom de individuelle faktorene, og mellom de

sosialkontekstuelle faktorene for å forstå jentenes utvikling og rammene for deres utvikling. For de «flinke pikene» er det blant annet det faktum at de *er* «flinke piker» som er en risikofaktor for utviklingen av de alvorlige konsekvensene skolevegring, angst og depresjon. Det å være en «flink pike» innebærer det som nevnt at man jobber for å oppfylle andres krav og forventinger, og arbeidet følges av en tanke om at alt må være perfekt. Frykten for negativ evaluering kan bli overveldende stor. For å forstå hvor disse kravene kommer fra, som driver tankene og atferden i den retningen at man blir en «flink pike» skyldes nettopp at individuelle- og sosialkontekstuelle risikofaktorer er i interaksjon med hverandre.

De sosialkontekstuelle risikofaktorene det er avgrenset til finnes i mikromiljøene hjem, skole og fritidsaktiviteter, samt i sosiale medier, som nok også kan kalles et mikromiljø på bakgrunn av den sosiale plattformen det faktisk er for disse jentene.

I hjemmet er det beskrevet risikofaktorer som blant annet: høy grad av forventning til elevens utdannings- og yrkesvalg ved at skole og utdanning betegnes som viktig; sammenlikning av søskens prestasjoner og forventingene dette medfører, og mye snakk om mestring og prestasjoner i hverdagen (f.eks. rundt middagsbordet). Forskningsresultatene viser noen ulike funn: i NOVA-rapporten «Stress og press blant ungdom» (Eriksen m.fl., 2015) beskrev majoriteten av elevene foreldrene som dempere av prestasjonspresset, mens resultatene etter Skaalvik og Lauvdals (1984 I Skaalvik & Skaalvik, 2005) studie indikerte at de elevene som ble vurdert som svake i skolesammenheng opplevde sterkere foreldrepres (36 %) enn elever med gode skoleferdigheter (6 %). Foreldre kan derfor oppleves både som en risiko- og en beskyttelsesfaktor i forbindelse med skolerelatert stress. Hvor flinke foreldre er til å dempe prestasjonspresset på andre arenaer, som f.eks. kropp, helse og mat kunne det vært svært interessant å funnet studier på. I denne oppgaven ble det kun prioritert å vurdere foreldrenes påvirkning av skolerelatert prestasjonspress.

I skolesammenheng var det flere risikofaktorer som ble nevnt, og skolen som en arena for sosial sammenlikning åpner nok opp for en del usikkerhet blant de «flinke pikene». På skolen vurderes stort sett alle elever etter de samme kvalitetskriteriene og målene, og både prestasjoner og resultater lar seg lett sammenlikne. For noen består mestring av å gjøre det bedre enn andre (prestasjonsorienterte elever), og i noen tilfeller kan også hele klassemiljøet være preget av et

motivasjonsorientert prestasjonsklima hvor elevenes prestasjoner sammenliknes jevnlig og feil oppfattes som mangel på kompetanse (Ames, 1992a; Newton, Duda & Yin 2000; Patrick 2004 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013). Prestasjonsorientering kan gi negative konsekvenser for elevers innstilling til læring, deres læringsutbytte og deres emosjonelle velvære (Kaplan & Maehr 2007 I Stornes, Tvedt & Bru, 2013). For «flinke piker» som allerede har en sårbarhet ved seg vil trolig slike miljøer oppleves som svært stressende. Ser vi tilbake på Nova-undersøkelsen fra 2017 (Eriksen m.fl.) hadde samtlige elever i fokusgruppene plassert skolen øverst når de ble spurt om årsaker til stress. Stresset var både relatert til hverdagens mange arbeidsoppgaver og høyt arbeidspress, i tillegg til stress angående fremtiden og dens muligheter.

Ungdommer flest uttrykker altså at de opplever et enormt stress i tilknytning til skolens prestasjonssammenlikning, karakterer og arbeidsmengde. Når forskning viser at det er opp mot 5 % som utvikler skolevegring (King, Tonge, Heyne, Pritchard, Rollings, Younget m.fl., 1998 I Havik, 2016; cf., Burke og Silverman, 1987; Kearney & Roblek, 1997; King m.fl., 1995 I King & Bernstein, 2001) bør det vurderes på et høyere politisk plan hvilke endringer som er nødvendig for at ikke skolestresset og prestasjonspresset skal gjøre skoletiden uhåndterlig for så mange. Fraværsgrensene på 10 % som ble innført i 2016 (Udir.no, 2017) hjelper ikke på de bakenforliggende årsakene til skolefraværet. Det må iverksettes intervensjon i skolen som arbeider med forløperne til fraværet. Dette kan f.eks. være skoleomfattende programmer som PALS, eller tverrfaglig arbeid etter Kearneys modell (2008b). Veiledere (Solheim m. fl., 2009; Vesteraas, 2015; Skolevegringsgruppen, 2016; Grythe & Aspunvik, 2011) som blant annet omhandler forebyggende tiltak mot skolevegring er et godt steg i riktig retning, men det er mye arbeid som gjenstår for å skape et mindre prestasjonsorientert læringsmiljø. Et lite ønske fra elevene selv var blant annet bedre lærere, lærere som ser elevene, mindre karakterpress, færre konkurrerende krav fra lærere, og klart definerte mål (Bakken m.fl., 2017).

De siste mikromiljøene som ble drøftet var fritidsaktiviteter og sosiale medier. Begge disse miljøene bar preg av både risiko- og beskyttelsesfaktorer. Prestasjonspresset innenfor fritidsaktiviteter kunne komme i form av krav til prestasjoner på idrettsbanen, men den samme arenaen kunne også virke spesielt styrkende på elevers selvverd dersom de ikke gjorde det så bra på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). For de skoleflinke «flinke pikene» er nok organisert idrett

noe som gir positive virkninger dersom de opplever en genuin interesse og glede over idretten. Gjør de ikke det blir idretten et stressmoment som både tar tid og krefter. Det fine med organisert idrett er at det både er frivillig og oppleves som frivillig. Det er stort frafall fra organisert idrett i ungdomsårene, og det er flere som går over til trening på treningsstudio (Bakken, 2017). At ungdommene begynner på treningsstudio kan nok skyldes en økt bevissthet rundt helse og livsstil, men det kan også ligge et kropp- og utseendepress bak innsatsen. «Flinke piker» trener kanskje ikke bare fordi det er moro og har høy helsegevinst. Det kan være vel så viktig å trene for å oppnå eller bevare en veltrent kropp som oppfyller så mange samfunnskrav som mulig (tynn, fit, thigh gap). Eksponeringen for disse utseendekravene ser også ut til å komme via sosiale medier.

Mye av prestasjonspresset ungdommene opplever gjennom sosiale medier handler om å ha riktig utseende og en «fin» kropp, og få mye feedback i form av *likes* og kommentarer, samt evnen til å presentere et «perfekt» liv (som igjen gir feedback). De sosiale mediene beskrives av ungdommene selv som en kilde til både positive og negative påvirkninger, men det å velge bort bruken av mediene er ikke noe alternativ dersom man vil beholde sitt sosiale liv (Bakken, 2017; Steinum, Lysvold & Jacobsen, 2015; Haga, 2017; Eriksen m.fl., 2017). Valget er derfor enkelt; ungdommene fortsetter å bruke sosiale medier.

Sosiale medier er en uendelig informasjonsplattform, og det er lite som kan gjøres for å fjerne alle de negative påvirkningene som er med på å skape et overveldende prestasjonspress på de «flinke pikene». For å være «rustet» til å benytte sosiale medier bør kanskje mediehandtering få større plass på timeplanen, og foreldre må ta sitt ansvar og fungere som gode rollemodeller gjennom sin egen tilnærming til sosiale medier.

Konsekvensene av prestasjonspresset har i hovedsak blitt avgrenset til skolevegring, angst og depresjon, som ble gjennomgått ovenfor. Men det kan ikke konkluderes med at prestasjonspresset er den utløsende faktoren til skolevegring, angst eller depresjon. Kanskje kan det også tenkes at individuelle medfødte sårbarheter påvirker eller utløser angstpreget atferd, som fører til skolevegringsatferd? Eller er det andre ukjente faktorer som har en mer avgjørende rolle i dette komplekse forholdet?

Med dette avsluttes oppgaven, og konklusjonen er at det er behov for mer forskning på flere områder for å kunne konkludere med kausale sammenhenger i forhold til årsaker og utfall, og i forhold til tiltak og effekt.

Litteraturliste

Aadal, E. B. (2014, 12. august). -Presset på unge jenter er så stort at de forstrekker seg. Hentet: 03.05.2017 fra <http://www.nrk.no/norge/unge-jenter-forstrekker-seg-1.11875480>

Andersen, A. T. (2016, 18. januar). Sykt perfekt? Nei, bare sykt selvopptatt. Aftenposten Mening, Si-D. Hentet 19.02.2016 fra http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Sykt-perfekt-Nei_-bare-sykt-selvopptatt-8320003.html

Andersen, P. L., & Bakken, E. (2015). Ung i Oslo 2015. NOVA Rapport 8/15. Oslo : NOVA.

Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M. A. (2003). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen – et skoleomfattende tiltaksprogram. *Spesialpedagogikk* 0903, 18-27. Utdanningsforbundet. <https://www.bufdir.no/nn/Bibliotek/Dokumentside/?docId=052172856>

Asendorph, J. B. (1989). Shyness as a Final Common Pathway for Two Different Kinds of Inhibition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 481-492. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.481>

Asendorph, J.B. (1990). Beyond Social Withdrawal: Shyness, Unsociability, and Peer Avoidance. *Human Development*, 33, 250-259. DOI: <https://doi.org/10.1159/000276522>

Avseth, H. (2015, 21. mai). Fra prestasjon til depresjon. Hentet 06.04.2017 fra <https://www.nrk.no/ytring/fra-prestasjon-til-depresjon-1.12369440>. Publisert: 21.05.2015.

Bakken, A. (2017). Ungdata. Nasjonale resultater 2017, NOVA rapport 10/17. Oslo: NOVA.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design. Cambridge. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. A. (2005). The Bioecological Model of Human Development. *From Theory to Research Design: Operationalizing the Bioecological Mode*. 793-828.

Covington, M. V. (2000). Goal theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. Department of Psychology, University of California. Berkeley. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.171

Egger, H. L., Costello, E. J., Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *American Journal of Child And Adolescent Psychiatry*, 42:7, 797-807. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>

Eriksen, N. (2017, 10. juli). Sterk sammenheng mellom skolepress og psykiske helseplager. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet 13.07.2017 fra <http://www.hioa.no/vitenogpraksis/Barn-og-unge//Sterk-sammenheng-mellom-skolepress-og-psykiske-helseplager>.

Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Soest, T. V. (2017). Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager. Rapport 6/17. Velferdsforskningsinstituttet NOVA, ISBN 978-82-7894-621-3. ISSN 0808-5013. Hentet 13.10.2017 fra file:///C:/Users/user/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/NOVA-Rapport-6-17-Stress%20og%20press-blant-ungdom-nettutgave.pdf

Fhi.no (2014, 9. april). Helse hos barn og unge. Helse og sykdom, risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer hos barn og unge i Norge. Hentet 05.10.2017 fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-i-ulike-befolkningsgrupper/helse-hos-barn-og-unge---folkehelse/>

Garfjeld, M. (2014, 15. september). Unge blir syke i jakten på det perfekte. Hentet 14.07.2017 fra <https://www-nrk.no/troms/perfeksjonismejaget-odelegger-unge-1.11922467>

Garvik, M., Idsoe, T., Bru, E. (2013). Depression and School Engagement among Norwegian Upper secondary Vocational School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>

Garvik, M., Idsoe, T., Bru, E. (2015). Motivation and Social Relations in School Following a CBT Course for Adolescents With Depressive Symptoms: An Effectiveness Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1017838>

Grøholt, E. K., Hånes, H., Reflot, A., & Stoltenberg, C. (2014). Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge. Rapport 2014/4. Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet 18.07.2016 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/moba/pdf/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>.

Haga, T. H. (2017, 17. august). Til foreldrene: – Det er mange veldig usikre og stressa småjenter der ute. Hentet 06.10.2017 fra <http://nab.no/nyheter/til-foreldrene-det-er-mange-veldig-usikre-og-stressa-smajenter-der-ute/19.15046>

Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo. J.W. Cappelen Forlag AS.

Haugen, R. (2008). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I Børresen, R., Nilsen, V., Raundalen, M., Rosenvinge, J. H., Schultz, J. H., & Vogt, A. (2008): *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Redaktør: Richard Haugen. Høyskoleforlaget AS. Kristiansand.

Harmens, T. (2016, 6. januar). Du er faen ikke bra nok. Hentet 03.03.2016 fra http://theaharmens.blogg.no/1453812226_26012016.html

Havik, T. (2016). Skolevegring. I Bru, E., Idsøe, E. C., og Øverland, K. (2016): *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo. 92-105.

Havik, T., Bru, E., Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychological Education* 18:221-240. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>

Havik, T., Bru, E., Ertesvåg, S. K. (2014). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2014.904424

Heyne, D. (2017). School refusal. *What Do We Know? What Can We Do?* Skolevegringskonferansen 2017. 22-23.mai 2017. JobbAktiv. Gardermoen.

Heyne, D., Neville, K., Tonge, B., Rollings, S., Young, D., Pritchard, M., & Ollendick, T. H. (2002). Evaluation of Child Therapy and Caregiver Training in the Treatment of School Refusal. *Journal*

of *American Child and Adolescent Psychiatry*, 41:6, 0602, 687-695. DOI:
<https://doi.org/10.1097/00004583-200206000-00008>

Heyne, D., Sauter, M. F., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavior therapy. *Journal of Anxiety Disorders* 25, 870-878. DOI: 10.1016/j.janxdis.2011.04.006

Holst, I. R. (2016, juli). HURRA FOR FLINKE PIKER! Nr 23/2016. Hentet 18.07.2017 fra <http://www.psykologblogg.no/wp-content/uploads/2016/07/KK-Flink-Pike.pdf>.

Hotvedt, S. K. & Aardal, E. B. (2014, 12.august). -Presset på unge jenter er så stort at de forstrekker seg. Hentet 13.07.2017 fra https://www.nrk.no/norge/_-unge-jenter-forstrekker-seg-1.11875480

Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utgave. Universitetsforlaget. Oslo.

Ingul, M. J., Klöckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*. 17/2. 93-100. DOI: 10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x

Jente 16. (2016, 17. januar). Foreldrene mine forventer at jeg får 5 og 6 i alle fag. Hentet 13.07.2017 fra <https://www.aftenposten.no/mener/sid/i/1OMG/Foreldrene-mine-forventer-at-jeg-far-5-og-6-i-alle-fag>

Kearney, C. A. (2008a). School Absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>

Kearney, C. A. (2008b). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257-282. DOI:
<https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>

King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of American Academic Child Adolescent Psychiatry*, 40(2). 197–205. DOI:
<https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>

King, N. J., Tonge, B. J., Turner, S., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., & Ollendick, T. H. (1999). Brief Cognitive-behavioral Treatment for Anxiety-disordered Children Exhibiting School Refusal. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 6, 39-45. Hentet 13.10.2017 fra http://compus.uom.gr/MEDU103/document/king_1999.pdf

Klinger, D. A., Freeman, J. G., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S. S., Samdal, O., Dür, W., & Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25/2. 51–56. Oxford University press. DOI:
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv027>

Kleven, T. A (2002). Hvilke alternative forklaringer er mulige? –Spørsmålet om indre validitet. I Hjaldegaard, F., Kleven, T. A., & Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 139-158.

Kvello, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: mennesker og miljø utvikler hverandre. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk. 203-231.

Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. 1-18. DOI: 10.1007/978-90-481-9763-7_1

Lovdata (1998, 17. juli). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 02.10.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Lund, T. (2002a). Ekte eksperimentelle design. Lund, T., Kleven, T. A., Kvernebekk, T., & Christophersen, K. A. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo. Unipub forlag. 185-218.

Lund, T. (2002b). Kvasi-eksperimentelle design. Lund, T., Kleven, T. A., Kvernebekk, T., & Christophersen, K. A. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo. Unipub forlag. 219-264.

Markussen, E., & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011. Rapport 6/2012. NIFU. Hentet 03.03.2016 fra <http://slidegur.com/doc/4704954/å-reducere-bortvalg---bare-skolenes-ansvar%3F>

Mæland, E. (2016a, 4. februar). Hvorfor er vi så besatt av flinke piker? Hentet 31.07.2016 fra <http://kjonnforskning.no/nb/2016/02/hvorfor-er-vi-sa-besatt-av-flinke-piker>

Mæland, E. (2016b, 21. februar). – Slutt å bruk begrepet flink pike. Hentet 31.07.2017 fra <http://forskning.no/kjonn-og-samfunn/2016/02/hvorfor-er-vi-sa-besatt-av-flinke-piker>

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (2006). Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Utdanningsdirektoratet. Hentet 13.10.2017 fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/forebyggende-innsatser-i-skolen-rapport-fra-forskergrupper-oppnevnt-av-utdanningsdirektoratet-og-sosial-og-helsedirektoratet-om-problematferd%252C-rusforebyggende-arbeid%252C-laereren-som-leder-og-implementeringsstrategier/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf/@@inline>

Ogden, T. (2010). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. 2.utgave. Gyldendal Akademisk forlag AS. 47-122.

Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New directions for student leadership*. 93/02. 91–107. DOI: 10.1002/yd.23320029307

Pine, D. S., & Klein, R. G. (2008). Anxiety Disorders. I Rutter, M., Bishop, D., Pine, D., Scott, S., Stevenson, J., Taylor, A., & Thapar, A. (2008). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. 5.utgave. 628-647.

Pintrich, P. R, Schunk, D. H. (2002). Motivation in education. Theory, Research and Applications. 2. Utgave. Pearsin Education Inc, New Jersey.

Pintrich, P. R, & Schunk, D. H. (2008). Motivation in education: Theory, research, and applications. 3.utgave. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Rand, P. (2003). *Mestringsmotivasjon. En teoristudie*. Universitetsforlaget. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Ringdal, I. L. (2017, 11. april). Renpoesi. Diktsamlingen Dette skjer ikke. Hentet 12.04.2017 fra <https://www.instagram.com/p/BSwYZYxjO46/?taken-by=renpoesi>

Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2.utgave. Bergen. Fagbokforlaget. 22-23.

Ringgaard, A. (2017, 11. september). -Enten lykkes man, ellers er man ingenting. Hentet 22.09.2017 fra <http://forskning.no/samfunn-skole-og-utdanning/2017/09/unge-tar-hjernedoping-enten-lykkes-man-ellers-er-man-ingen-ting>

Rødevand, L. (2016, 29. januar). «Sykt perfekt»-presset kommer også hjemmefra, foreldre. Hentet 13.07.2017 fra https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/638r/Sykt-perfekt-preset-kommer-ogsaa-hjemmefra_-foreldre--psykolog-Linn-Rodevand

Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A-S., Larsen, T., Wold, B & Årdal, E. (2016). HEMIL-rapport 1/2016. HEMIL-senteret Universitetet i Bergen. Hentet 31.07.2016 fra <http://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEMIL-rapport2016.pdf>.

Skaalvik, E. M., og Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*. 3/15. Utdanningsforbundet. Hentet: 31.07.2016 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.pdf.

Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø. Selvoppfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag (Lindhardt og Ringhof Forlag A/S, Egmont). 5. Utgave.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget. Oslo.

Skolevegringsgruppen (2016). Bekymringsfullt skolefravær. Veileder for tidlig intervensjon og tverrfaglig samhandling i Drammen kommune. Drammen kommune. Hentet 20.05.2017 fra <https://www.drammen.kommune.no/Documents/Enheterenes%20egne%20dokumenter/Senter%20for%20oppvekst%20dokumenter/bekymringsfullt%20skolefrav%C3%A6r%20veileder.pdf>

Solheim, L., Due-Tønnessen, M., Andersen, G. T., & Grønvold, H. (2009). Skolevegring. En praktisk og faglig veileder. For grunnskolen i Oslo og skolens samarbeidspartnere. Oslo. Utdanningsetaten.

Steinum, S., Lysvold, S. & Jacobsen, H. (2015, 29. november). Phillip (16): - Press fra alle kanter. Hentet 13.07.2017 fra https://www.nrk.no/nordland/xl/philip_16_-_press-fra-alle-kanter-1.12645013

Stornes, T., & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary School students. *School Psychology International*, 32/4. 425-438. Hentet: 31.07.2016 fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ933558>

Stornes, T., Tvedt, M. S. & Bru, E. (2013a). Best med test? Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 04-05. 315-325. Universitetsforlaget. (Papirutgave).

Stornes, T., Tvedt, M. S. & Bru, E. (2013b). Best med test? Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 04-05. 315-325. Universitetsforlaget. Hentet 07.10.2017 fra https://www.idunn.no/npt/2013/04-05/best_med_test_-_et_motivasjonsteoretisk_perspektiv_paa_bruk

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3.utgave. Bergen. Fagbokforlaget. 47-86.

Tv2.no (2016). Sykt perfekt. Dokumentarserie. Episode 1/6. Hentet 31.07.2016 fra http://sumo.tv2.no/programmer/underholdning/sykt-perfekt/?referrer=adwords_dynamisks%C3%B8k&gclid=CjwKEAjww_a8BRDB-O-QqZb_vRASJAA9yrc5Wsi0Lvei_c8HD1AHCQgBGWZfXHVyFh-z23OqjLMQVBoCYvTw_wcB

Udir.no (2017, 19. mai). Skal fravær unndras, må det dokumenteres. I Fraværsgrense Udir-3-2016. Rundskriv. Hentet 21.10.2017 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Vitnema/fravarsgrense---udir-3-2016/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Hentet 31.07.2016 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_1k06.pdf

Vesteraas, R, C. J. (2015). Veileder for arbeid med bekymringsfullt skolefravær. Pedagogisk-psykologisk tjeneste, Ski kommune. Mottatt av Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Ski kommune i august 2016.

Vågnes, S. (2016, 26. januar). Våkn opp! Video om norske ungdommers prestasjonspress slår an i sosiale medier. Hentet 10.10.2017 fra <http://www.smp.no/nyheter/2016/01/26/Våkn-opp-12077120.ece#.VqeZe5WvpTc.facebook>

WHO (2016a). Mental health. Hentet 03.03.2016 fra http://www.who.int/topics/mental_health/en/.

WHO (2016b). Mental health: strengthening our response. Hentet 31.07.2016 fra <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/> Publisert: 04.2016.

Yousefi, S. (2017, 10. juli). -Ungdommer opplever at hovedårsaken til de psykiske helseplagene er skole. Aftenposten.no. Hentet 10.07.2017 fra <http://www.aftenposten.no/norge/i/lqnV7/-ungdommer-opplever-at-hovearsaken-til-de-psykiske-helseplagene-er-skole>

Øia, T (2012). Ung I Oslo 2012. Nøkkeltall. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Notat 7/2012. Hentet 10.10.2017 fra http://www.nova.no/asset/6066/1/6066_1.pdf

Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I Bru, E., Idsøe, E. C., og Øverland, K. (2016): *Psykisk helse i skolen*. 45-69. Universitetsforlaget.