

Sara Bjerkestrand

Prestasjonspress blant barn og unge

En regresjonsanalytisk tilnærming av sammenhengen mellom opplevd press og psykisk helse blant unge i Vestfold og Telemark.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Institutt for helse-, sosial-, og velferdsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Sara Bjerkestrand

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Vi lever i kunnskapssamfunnet. Det snakkes om «generasjon prestasjon» og «flink pikesyndromet».

Daniel Bell beskrev i 1974 det postindustrielle samfunnet som profesjonenes, administratorenes og vitenskapens samfunn, et samfunn der kunnskapsarbeideren dominerer (Frønes, 2018, s. 63). I alle moderne land er myndighetene opptatt av å øke kvaliteten på skolene, og øke kompetansen til elevene. Samtidig som store undersøkelser sammenligner elevenes kompetanse, blir et økende antall barn opptatt av fritidsaktiviteter som skal bidra til å hjelpe dem videre i utdanningskappeløpet (Frønes, 2018, s. 63). Utdanningsinstitusjonene strukturerer barn og unges liv og hverdag; det blir mer utdanning per dag, den starter i yngre alder, og varer lengre ut i ungdomstiden. Kunnskapssamfunnets kultur understreker betydningen av utdanning.

Gjertsen (2015, s. 157) hevder at det i det moderne samfunnet har skjedd en frigjøring av kroppen, noe som har ført til at kroppen er dratt inn i forbrukerpresset, noe som igjen rammer barn og unge kraftig. Han hevder at slanking blant barn er et trekk ved den moderne kroppskulturen, samtidig som det i dagens samfunn eksisterer krav om å leve opp til kroppsidealer, og at de kommersielle kreftenes påvirkningskraft er stor, blant annet fordi det spilles på psykologiske faktorer som virker sterkt inn på mennesker som er på leting etter sin egen identitet.

Videre skriver Skaalvik og Federici (2015, s. 11) i en fagartikkel at mange elever opplever et signifikant prestasjonspress på skolearenaen. Prestasjonspresset kommer som følge av de verdier og forventinger som man opplever både på skolen og på fritiden, og kan handle om både press knyttet til skoleprestasjoner, utseende og det sosiale livet. Man kan spørre seg hva alt dette har å si for psykisk helse.

Sammendrag

I denne kvantitative studien undersøker jeg hvordan prestasjonspress påvirker barn og unges psykiske helse. Det er gjennomført en regresjonsanalyse av datamateriale fra Ungdata Vestfold og Telemark 2021. Regresjonsanalysene som er utført viser en tydelig sammenheng mellom opplevd press og psykisk helse. Samtidig går oppgaven gjennom funn fra flere forskningsartikler, og teori fra forskjellig faglitteratur, og mye tyder på at prestasjonspress har en negativ effekt på barn og unges psykiske helse, blant annet indikert ved nedstemthet, lavere selvverd og større grad av utmattelse.

Abstract

In this quantitative study, I examine how performance pressure affects children and young people's mental health. A regression analysis of data from Ungdata Vestfold and Telemark 2021 has been carried out. The regression analyzes that have been carried out show a clear connection between perceived pressure and mental health. At the same time, I go through findings from several research articles, and theory from various specialist literature, and there is much evidence that performance pressure has a negative effect on children and young people's mental health, indicated, among other things, by low mood, lower self esteem and a greater degree of exhaustion.

Innholdsfortegnelse

<u>Forord</u>	<u>Side 3</u>
<u>Sammendrag</u>	<u>Side 4</u>
<u>Abstract</u>	<u>Side 5</u>
<u>1.0 Innledning</u>	<u>Side 8</u>
1.1 Bakgrunn	Side 8
1.2 Problemstilling	Side 9
1.3 Forsknings spørsmål	Side 9
1.4 Oppgavens struktur	Side 9
<u>2.0 Forskning på området</u>	<u>Side 10</u>
2.1 Litteratursøk	Side 10
2.2 Ulike former for press	Side 11
2.3 Konsekvenser av prestasjonspress	Side 13
<u>3.0 Teoretisk rammeverk</u>	<u>Side 16</u>
3.1 Giddens teori om selv-identitet	Side 16
3.2 Sosial sammenligningsteori	Side 17
3.3 Kunnskapssamfunnet	Side 19
3.4 Selvverd	Side 22
3.5 Barn, unge og sosiale medier	Side 23
3.6 Prestasjonsmotivasjon	Side 24
3.7 Prestasjonspress	Side 27
3.8 Psykisk helse	Side 32
3.8.1 Barn og unges psykiske helse	Side 33
3.8.2 Elevers psykiske helse i skolen	Side 35

<u>4.0 Forskningsmetode</u>	Side 36
4.1 Kvantitativ metode	Side 36
4.2 Ungdata	Side 37
4.3 Forskningsetikk	Side 38
4.4 Spørreundersøkelser	Side 39
4.5 SPSS	Side 39
4.6 Regresjon	Side 39
<u>5.0 Resultater</u>	Side 40
5.1 Systematisering av dataene	Side 40
5.2 Gjennomsnitt og standardavvik	Side 44
5.3 Reliability analysis	Side 45
5.4 Deskriptiv statistikk – kjønn	Side 46
5.4 Korrelasjonsmatrise	Side 46
5.5 Regresjonstabell	Side 46
<u>6.0 Diskusjon av resultater</u>	Side 48
6.1 Fallgruver og begrensninger	Side 48
6.2 Prestasjonspress i lys av Giddens teori om selv-identitet	Side 50
6.3 Prestasjonspress i lys av sosial sammenligningsteori	Side 52
6.4 Prestasjonspress – påvirkes den psykiske helsen?	Side 54
<u>7.0 Avslutning</u>	Side 56
<u>8.0 Referanseliste</u>	Side 58

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Verdens helseorganisasjon (WHO) peker på skolens og utdanningens betydning for menneskers psykiske helse, og dens betydning for helse og livskvalitet senere i livet (Folkehelseinstituttet, 2011b; O'Mara & Lind, 2013; WHO, 2013, sitert i Øgård-Repål et al., 2017, s. 110). Videre sies det at en av våre største folkehelseutfordringer er psykiske plager, og spesielt depressive tanker og følelser (Meld. St. 19, 2014-2015, sitert i Øgård-Repål et al., 2017, s. 110).

Uthus (2017, s. 6) skriver at undersøkelser viser en økende grad av psykiske helseplager blant barn og unge, spesielt i moderne industrialiserte samfunn, og at elevenes psykiske helse i skolen derfor har fått større oppmerksomhet den siste tiden. Det hevdes at en forklaring på dette kan være at samfunn der det er fokus på effektivisering og utbytte, bærer preg av en konkurranse- og prestasjonskultur, noe som følgende vil lede til at utdanning anses som spesielt viktig (Uthus, 2017, s. 6). Således blir skolen en av arenaene med størst press, og Uthus (2017, s. 6) hevder at prestasjonspresset i skolen påvirker elevenes psykiske helse og læring negativt.

Resultater fra en analyse utført av Skaalvik og Federici (2015, s. 14) viste at deltakerne følte på et sterkt prestasjonspress både i ungdomsskolen og i videregående skole. Mens halvparten av jentene følte på et sterkt prestasjonspress, opplevde rundt 40 % av guttene det samme. Videre viste analysen at prestasjonspresset og utseendepresset økte fra ungdomsskolen til videregående, mens det var en tydelig sammenheng mellom prestasjonspress og psykisk helse – indikert ved nedstemthet, lavere selvverd og større grad av utmattelse (Skaalvik & Federici, 2015, s. 14).

Samtidig som det eksisterer et press for å prestere på skolearenaen, kan barn og unge også oppleve press om å se bra ut, eller gjøre det bra i idrett. For eksempel påpeker Gjertsen (2015, s. 157) at en innen barneidretten ser en større grad av organisering og systematisk trening, og

at den er preget av kommersialisering og sterk avhengighet av utstyr, der de store merkevarene dominerer. Samtidig som at idretten har positive sider ved at den bidrar til gode sosialiseringmuligheter for barn og unge, eksisterer det også negative sider som for eksempel at den kan forme og kontrollere livet og kroppen. Videre skriver Gjertsen (2015, s. 157) at det i dagens samfunn eksisterer krav om å leve opp til kroppsidealer. Han hevder at påvirkningskraften ofte blir individualisert, noe som fører til at mange barn og unge får psykiske problemer fordi de ikke klarer å leve opp til krav, normer og forventninger som de kommersialiserte kreftene stiller.

1.2 Problemstilling

Problemstilling for oppgaven er som følger; **«Har opplevd prestasjonspress en negativ effekt på barn og unges psykiske helse?»**.

1.3 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål for oppgaven er som følger;

1. Er det en sammenheng mellom opplevd prestasjonspress og psykisk helse?
2. Vil skolesituasjonen (om man trives på skolen osv.) påvirke psykisk helse?

1.4 Oppgavens struktur

Teksten er strukturert i syv hoveddeler med underpunkter; innledning, forskning på området, teoretisk rammeverk, forskningsmetode, resultater, diskusjon av resultater og avslutning. I innledningen beskrives bakgrunnen for oppgaven, som forklarer hvorfor temaet er så relevant som det er i dagens samfunn. Videre i innledningen følger problemstilling og forskningsspørsmål for oppgaven.

I delen «forskning på området» går jeg gjennom flere ulike studier og undersøkelser som er utført de siste årene, og som er relevant for oppgavens tema.

I delen «teoretisk rammeverk» kommer jeg inn på flere ulike punkter som er relevant for å kunne drøfte og besvare oppgavens problemstilling, nemlig; teori om selvidentitet, sosial sammenligningsteori, kunnskapssamfunnet, selvvverd, prestasjonsmotivasjon, prestasjonspress og psykisk helse.

I metodedelen skriver jeg om anvendt metode, som er kvantitativ metode, ungdatabasen, forskningsetikk, SPSS og regresjonsanalyse.

I resultatdelen går jeg gjennom hvordan jeg har utført analysen av datamateriale, og legger blant annet frem tabeller som korrelasjonsmatrisen og regresjonstabellen.

I diskusjonsdelen drøfter jeg resultatene av dataanalysen i lys av de ulike punktene i forsknings- og teoridelen, og forsøker å besvare problemstillingen.

Oppgaven avrundes med avslutningsdelen, hvor jeg sentrale funn og refleksjoner blir oppsummert.

2.0 Forskning på området

2.1 Litteratursøk

For å finne forskningsartikler relevant for oppgavens tema og problemstilling, ble databasene Idunn og Google Scholar benyttet. Det ble brukt ulike type søkeord, både på norsk og engelsk. Søkeordet «prestasjonspress» ga 819 resultater i Google Scholar og 27 resultater i Idunn. Søkeordet «prestasjonspress i skolen» ga 860 resultater i Google Scholar og 17 resultater i Idunn. Søkeordet «performance pressure» ga 5 220 000 resultater i Google Scholar, og 446 resultater i Idunn. Søkeordet «performance pressure students» ga 3 100 000 resultater i Google Scholar, og 399 resultater i Idunn.

Artiklene som ble vurdert som mest relevant for oppgavens tema og problemstilling, endte opp med å være følgende: Prestasjonspresset i skolen (Skaalvik og Federici, 2015),

Karakterpress, kroppspress og gjengpress – Fokusgruppeintervju av jenter i 9. klasstrinn etter funn fra Ungdataundersøkelsen (Øgård-Repål, Stand og Karlsen, 2017), Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform (Högberg, Lindgren, Johansson, Strand og Petersen, 2019), Patterns of Poor Health among Junior and Senior High School Students in Sweden (Trygged, Backlund og Elofsson, 2017), Hva de snakker om når de snakker om stress (Pedersen og Eriksen, 2019), Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress (Bakken, Sletten og Eriksen, 2018).

2.2 Ulike former for press

Skaalvik og Federici (2015, s. 11) skriver i en fagartikkel at mange elever opplever et signifikant prestasjonspress på skolearenaen. Prestasjonspresset kommer som følge av de verdier og forventinger som man opplever både på skolen og på fritiden, og kan handle om både press knyttet til skoleprestasjoner, utseende og det sosiale livet (Skaalvik & Federici, 2015, s. 11).

Øgård-Repål, Stand og Karlsen skriver i en fagartikkel fra 2017 om et fokusgruppeintervju foretatt av jenter i 9. klasse etter funn fra Ungdata-undersøkelsen (Øgård-Repål et al., 2017, s. 109). Det går frem av artikkelen at landsomfattende kartlegginger viser at mange elever på ungdomstrinnet opplever depressive tanker og følelser, og gjeldende Ungdata-undersøkelse viste at jentene rapporterte større negativ følelsesmessig belastning i 9. klasse sammenlignet med 8. klasse. Øgård-Repål et al. (2017, s. 109) skriver at dette ble forklart med tre ulike former for press i det påfølgende fokusgruppeintervjuet; karakterpress, kroppspress og gjenpress. Videre forteller artikkelen at disse formene for press både samvirket og endret seg mellom 8. og 9. klasse. Deltakerne i fokusgruppeintervjuet opplevde en stor overgang mellom 8. og 9. klasse når det gjaldt forventninger relatert til karakterer (Øgård-Repål et al., 2017, s. 115). Noen kjente på at de aldri følte de hadde fri fra skolearbeid, fordi det alltid var noe de kunne jobbe mer med, eller lese mer på (Øgård-Repål et al., 2017, s. 115). En av deltakerne uttrykte følgende: «Vi skal snart inn på videregående. Det blir litt sånn valg man skal ta, og om en er god nok» (Øgård-Repål et al., 2017, s. 115). Videre opplevde flere av deltakerne et økende kroppsfokus fra flere hold, og at dette førte til økt usikkerhet rundt egen kropp (Øgård-Repål et al., 2017, s. 115).

Artikkelen «Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform» er publisert i 2019, og fokuserer på konsekvensene av et skolesystem med økt grad av vurderinger, ansvar og oppgaver (Högberg et al., 2019, s. 2). For å undersøke disse konsekvensene nærmere, benyttet forfatterne av artikkelen en reform av det svenske karaktersystemet som økte bruken av karakterer, vurderinger og tester for elever mellom 12 og 13 år (Högberg et al., 2019, s. 3). Högberg et al. (2019, s. 19) hevder at en konsekvens av kombinasjonen av viktige sluttkarakterer og intensiv testing hele skoleåret, er at prestasjonspresset blir konstant for elevene, og det er ikke konsentrert til spesifikke perioder.

Pedersen og Eriksen (2019, s. 101) har undersøkt hvordan skolerelatert stress utvikles i to svært ulike skolemiljøer i Oslo, og skriver om dette i artikkelen «Hva de snakker om når de snakker om stress», publisert i 2019. Pedersen og Eriksen (2019, s. 101) benyttet seg av surveystudien Ung i Oslo, kvalitative intervjuer og fotos tatt med appen «MittBlikk», hvor elever har tatt bilder av eget hverdagsliv. Pedersen og Eriksen (2019, s. 101) finner i sin undersøkelse at det for alle elevene gjelder at skolen er en viktig faktor hva angår stress, men at stresset genereres på forskjellige måter; På den ene skolen eksisterer det et stort press for å oppnå gode karakterer, og mange av ungdommene plages av dette. På den andre skolen er det manglende inkludering i de viktige sosiale gruppene som er hovedgrunnen til stress.

Artikkelen «Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress», skrevet av Bakken et al. (2018, s. 46) undersøker hvor mange ungdommer som opplever prestasjonspress på ulike områder, samt hvor mange som sliter med å takle presset de opplever. Bakken et al. (2018, s. 47) skriver at dagens ungdomsgenerasjon ofte har fått merkelappen «Generasjon prestasjon» i media, og det hevdes i artikkelen at:

Det tegnes et bilde av en generasjon som har nærmest ubegrensede valgmuligheter, og der det ligger en tydelig forventning om å prestere og være best på mange områder samtidig – enten det handler om kropp og utseende, om skole og utdanning, om vennskap og fritidsaktiviteter eller om anerkjennelse gjennom sosiale medier. Dette er en ungdomsgenerasjon som er vokst opp i en tid der internett og sosiale medier gir andre muligheter for selvprestasjon enn før, og der ungdom angivelig er utsatt for så mye press på så mange områder, at det blir vanskelig å håndtere og mestre totaliteten av de krav og forventninger de står overfor (Bakken et al., 2018, s. 47).

Artikkelen undersøker om prestasjonspresset gjelder en hel ungdomsgenerasjon, eller om det er et avgrenset fenomen, som bare gjelder et mindretall. Videre undersøker artikkelen forholdet mellom press og stress, samt betydningen av sosiale medier (Bakken et al., 2018, s. 48). Forfatterne av artikkelen har benyttet seg av analyser av ungdata-materiale, og ser på ungdoms opplevelse av prestasjonsrelatert stress på områdene: skole, idrett, kropp og sosiale medier (Bakken et al., 2018, s. 52). Analysene viser at de aller fleste ungdommer opplever i dag press på ett eller flere områder, enten det er kropp, skole, idrett eller sosiale medier (Bakken et al., 2018, s. 66). Det området der flest opplever press er skoleprestasjoner, og videre viser analysene at mange opplever et stort press på å ha et fint utseende (Bakken et al., 2018, s. 66). Videre finner artikkelen at de fleste ungdommer opplever enten ganske lite press - eller forholdsvis mye press, men kun på visse områder (Bakken et al., 2018, s. 66). Analysene viser også at sammenhengen mellom press og stress er tydeligst blant ungdom som bruker mye av tiden sin på sosiale medier, og at det er langt flere jenter enn gutter som opplever press – og spesielt kroppspress (Bakken et al., 2018, s. 66). Videre peker artikkelen på at jentene også har større problemer med å takle mengden press. Bakken et al. (2018, s. 69) skriver at det kan tolkes som at skolestress og kroppspress utgjør en potensielt større helserisiko for jenter enn for gutter, og en mulig forklaring på dette er at jenter i større grad enn gutter opplever at hvordan de lykkes i skolen reflekterer deres egenverd (Låftman & Modin, 2012, sitert i Bakken et al., 2018, s. 69)

2.3 Konsekvenser av prestasjonspress

Skaalvik og Federici (2015, s. 11) skriver at press knyttet til skole og kropp i den offentlige debatten blir antatt å kunne føre til psykiske problemer. De hevder at en undersøkelse viser at prestasjonspress kan føre til negative konsekvenser som nedstemthet, utmattelse og lavere selvverd, uavhengig av hvor bra elevene gjør det på skolen. Skaalvik og Federici (2015, s. 11) mener at dette gir grunnlag for å se nærmere på årsakene til prestasjonspress på skolearenaen, samt sammenhengen mellom prestasjonspress og elevenes psykiske helse. Deltakerne i undersøkelsen var 2346 elever fra tolv ulike ungdomsskoler og tre forskjellige videregående skoler. Alle skolene var lokalisert i Midt-Norge og Sør-Norge, og deltakerne bestod av 49,4 % jenter og 50,6 % gutter. I analysen utført av Skaalvik og Federici var spørsmålene som ble brukt en del av en større datainnsamling, hvor prestasjonspress og utseendepress ble målt med to spørsmål hver. Spørsmålene var «hvor stort press elevene hadde følt de siste månedene når

det gjaldt: 1) å gjøre det bedre på skolen, 2) å arbeide mer med skolefagene, 3) å se ut på en bestemt måte (f.eks. bli slankere) og 4) kle deg på en bestemt måte.» (Skaalvik & Federici, 2015, s. 12).

Resultatene fra analysen viste at deltakerne følte på et sterkt prestasjonspress både i ungdomsskolen og i videregående skole (Skaalvik & Federici, 2015, s. 14). Videre viste resultatene at jentene opplevde et noe sterkere prestasjonspress enn guttene (Skaalvik & Federici, 2015, s. 14). Mens halvparten av jentene følte på et sterkt prestasjonspress, opplevde rundt 40 % av guttene det samme (Skaalvik & Federici, 2015, s. 14). Det kom også frem i analysen at det var langt flere elever som opplevde et sterkt press på å prestere på skolen, enn hva gjaldt utseendepress eller kroppspress (Skaalvik & Federici, 2015, s. 14). Videre viste analysen at prestasjonspresset og utseendepresset økte fra ungdomsskolen til videregående, mens det var en tydelig sammenheng mellom prestasjonspress og psykisk helse – indikert ved nedstemthet, lavere selvværd og større grad av utmattelse (Skaalvik & Federici, 2015, s. 14).

En av deltakerne i fokusgruppeintervjuet til Øgård-Repål et al., uttrykte følgende: «*Det er alltid noe en ikke er fornøyd med. Man må bli tynnere...men samtidig ha former, det blir litt sånn... det er jo sånn drit vanskelig (...)*» (Øgård-Repål et al., 2017, s. 115). Videre opplevde flere av deltakerne at de fikk kommentarer andre elever og jevnaldrende om eget utseende, og at dette førte til stress og at det påvirket selvbildet (Øgård-Repål et al., 2017, s. 116). Deltakerne rapporterte også at de ble påvirket av reklame og blogger (Øgård-Repål et al., 2017, s. 116). Noen av deltakerne fortalte også om jenter som hadde vært inne på nettsider om spiseforstyrrelser, og dette ble forklart med at mange slet med dårlig selvtillit og sosialtilbaketrekning, spesielt dersom en hadde fått mange negative kommentarer knyttet til kropp og utseende (Øgård-Repål et al., 2017, s. 116). Når det gjaldt gjengpress, ble baksnakking pekt på som en direkte årsak til økende grad av depressive tanker, og at dette hadde økt fra 8. til 9. klasse (Øgård-Repål et al., 2017, s. 116). Flere av jentene opplevde at grupperinger og gjengtilhørighet var vanskelig og utfordrende, og at de var opptatt av hvem som var godt likt, og hvem som sto utenfor de ulike gruppene (Øgård-Repål et al., 2017, s. 116).

Högberg et al., hevder at kvalitative evalueringer indikerer at mange elever opplevde stress når karakterer ble introdusert, men at det eksisterer relativt lite empirisk forskning som fokuserer på konsekvensene ulike vurderingspraksiser har for elevers helse. (Löfgren &

Löfgren 2016, sitert i Högberg et al., 2019, s. 3). Högberg et al. (2019, s. 5) skriver at det allikevel finnes empiriske og teoretiske grunner til å forvente at økt bruk av testing, og oppgaver generelt, kan påvirke elevens helse. For eksempel har undersøkelser vist at elever i Skottland opplevde mer psykosomatiske symptomer når nasjonale eksamener nærmet seg, mens en studie i Korea har vist lignende resultater (West & Sweeting, 2003, Wang, 2016, sitert i Högberg et al., 2019, s. 5). Högberg et al. (2019, s. 5) peker også på at flere kvantitative og kvalitative studier også har vist at viktige prøver er relatert til angst og stress og høyere kortisolnivåer, og at stress på skolen har en sammenheng med helse (Sonmark et al., 2016). Videre har svenske tenåringer rapportert at press på skolen, er mer stressende enn press hjemmefra (Schraml et al., 2011, sitert i Högberg et al., 2019, s. 6). Högberg et al. (2019, s. 11) fant i sin undersøkelse at innføringen av karakterer hadde sammenheng med økt grad av skolerelatert stress og redusert akademisk selvtillit for elevene. Videre viste undersøkelsen at psykosomatiske symptomer økte, og livskvaliteten sank, etter at karakterer ble innført (Högberg et al., 2019, s. 11). Artikkelen konkluderer med at undersøkelsen viser at måten vurderingssystemet er utformet på kan ha konsekvenser for helse og hvordan elevene har det generelt. Högberg et al. (2019, s. 19) skriver at innføringen av karakterer for 12-13-åringene førte til at prestasjonspresset var til stede i økende grad også i situasjoner der sluttkarakterer ikke var direkte i fokus. Videre hevder Högberg et al. (2019, s. 19) at når en da tar til vurdering de negative konsekvensene av kronisk stress, kan et slikt system potensielt være skadelig.

Artikkelen «Patterns of Poor Health among Junior and Senior High School Students in Sweden», publisert i 2017, undersøker hvordan studenters selvopplevde dårlige helse har sammenheng med sosial bakgrunn, familie og skolesituasjonen (Trygged et al., 2017, s. 294). Forfatterne av artikkelen benyttet seg av regresjonsanalyse og studerte spørreskjemaer delt ut til over 13 000 studenter i Sverige (Trygged et al., 2017, s. 294). Trygged et al. (2017, s. 294) hevder at unge mennesker i Sverige generelt har god psykisk helse, men peker på at nylige rapporter tyder på dårligere helse blant barn. Trygged et al. (2017, s. 303) fant i sin undersøkelse at selvopplevde dårlig helse blant studenter hadde sammenheng med dårlig tillit til foreldre, å bo med aleneforeldre, å bo i rekonstruerte familier (skilsmisser og separasjoner hos par med felles barn, som igjen får nye partnere, som også kan ha egne barn) og å bo alene. Når det gjaldt skole-faktorer, viste undersøkelsen at selvopplevde dårlig helse hadde sammenheng med lave karakterer, manglende positivt skolemiljø, mangel på støtte fra voksne og skulking.

Pedersen og Eriksen (2019, s. 103) hevder at i de senere årene har psykiske helseplager flere steder økt mest blant dem med høy sosioøkonomisk status (West & Sweeting, 2003, sitert i Pedersen & Eriksen, 2019, s. 103). Videre hevder artikkelen at flere peker på belastninger som følge av «prestasjonssamfunnet», og knytter plagene til ytelse, tester og vurderinger (Illeris, 2014; Petersen, 2016; Reay, 2006, sitert i Pedersen & Eriksen, 2019, s. 103). Artikkelen understreker at press på skolen har nær sammenheng med psykiske helseplager, og skoler med høyt karaktersnitt er utsatt (Eriksson & Sellström, 2010; Landstedt & Gådin, 2012, sitert i Pedersen & Eriksen, 2019, s. 103).

3.0 Teoretisk rammeverk

3.1 Giddens teori om selv-identitet

I artikkelen «Modernitet og selv-identitet» skriver Halvor Fauske blant annet om Anthony Giddens teori om selvidentitet (Fauske, 1998, s. 2). Fauske (1998, s. 2) hevder at tankegangen i teorien er at individet konstruerer oppfatningen av seg selv ut fra et psykologisk grunnlag og som svar på de utfordringer som det senmoderne samfunn gir. Giddens setter begrepet selvidentitet i sammenheng med de grunnleggende eksistensielle spørsmål som mennesket er stilt overfor (Fauske, 1998, s. 2). Giddens mener at disse spørsmålene blir besvart i ubevisstheten eller i den praktiske bevisstheten (Fauske, 1998, s. 2). Det første spørsmålet handler om vår egen eksistens som atskilt fra omverden som barnet må finne «svaret» på i den tidlige psykologiske utviklingen (Fauske, 1998, s. 2). Det andre spørsmålet dreier seg om eksistensen av andre personer, det tredje om menneskelivets relasjon til den ytre verden, og den fjerde om selvidentiteten som er den refleksive bevisstheten om selvet (Fauske, 1998, s. 3). Giddens mener at selvet ikke har noen bestemt form, og definerer selvidentitet som personens refleksive forståelse av selvet i betegnelser av hennes eller hans biografi (Fauske, 1998, s. 3). Giddens hentet inspirasjon fra ulike teoretiske retninger, og psykoanalysen har hatt en avgjørende innflytelse på hans forståelse av at mennesket har en selvstendig personlighet eller identitet, selv om de blir påvirket av de sosiale kontekstene de er en del av.

Giddens er opptatt av at individet konstruerer sin egen identitet, og mener at individet er ikke det det er, men hva det gjør ut av seg selv (Fauske, 1998, s. 7). Vår identitet blir til av å treffe

valg og ta avgjørelser, slik at vi kan opprettholde vår egen selvidentitet. Giddens hevder at utfordringen som mennesket er stilt overfor i den moderne verden, er å beholde en integrert selvidentitet der fortid, nåtid og fremtid knyttes sammen (Fauske, 1998, s. 7). Dette er selvets utviklingsbane, der identiteten skapes i et samspill mellom individets livsplaner og de institusjonelle betingelser og føringer som definerer valg, muligheter og begrensninger som individene må forholde seg til (Fauske, 1998, s. 7). Samtidig som identitetsdannelse i det førmoderne samfunnet hovedsakelig ble påvirket av faktorer som klasse, kjønn og sosial status, er identiteten i det moderne samfunn noe som individet selv er ansvarlig for. Ytre hendelser er bare betydningsfulle hvis de «trenger inn» i selvets utvikling som muligheter, barrierer eller kilder for usikkerhet. Vider mener Giddens at selvet er legemliggjort, at selvet bor i kroppen, og at individet har lært seg å reflektere over hvordan den fungerer, føles, og hvordan den ser ut og bør se ut (Fauske, 1998, s. 8). Dette innebærer også vurderinger av helse, kosthold og livsstil (Fauske, 1998, s. 8). Den moderne fasinasjonen av kroppen kan i stor grad knyttes til ønsket om å fremstille seg selv om et særegent individ; kroppen viser den biografiske fortellingen (Fauske, 1998, s. 8). Kroppslig kontroll betyr at vi er kompetente sosiale aktører, og denne kontrollen er en essensiell forutsetning for å opprettholde og vedlikeholde biografien om selvidentiteten. Giddens mener at det i alle kulturer eksisterer et skille mellom hvordan vi er og hvordan vi presenterer oss (Fauske, 1998, s. 8). Videre peker Giddens på at de fleste vil føle at de oppfører seg dårlig, hvis de opplever at selvoppfatningen avviker fra presentasjonen av seg selv. Giddens mener at individet selv er ansvarlig for hvordan kroppen utformes, gjennom alle de ulike valgmulighetene i det moderne samfunnet.

3.2 Sosial sammenligningsteori

Leon Festinger skriver i en artikkel fra 1954 om sosial sammenligningsteori. Han skriver at teorien er en viderutvikling av en tidligere publisert teori som omhandler meningspåvirknings-prosesser i sosiale grupper (Festinger, 1954, s. 1). Han presenterer «Hypotese 1», som lyder som følger; Det eksisterer, i den menneskelige organismen, en drivkraft til å evaluere andres meninger og andres evner (Festinger, 1954, s. 1). Festinger hevder at meninger og evner opptrer sammen på den måten at de påvirker atferd (Festinger, 1954, s. 1). Han peker på at et individs oppfattelse av situasjonen det befinner seg i og dets vurderinger av egne evner, vil sammen ha betydning for egen atferd og oppførsel (Festinger,

1954, s. 1). Uriktige meninger eller unøyaktige vurderinger av egne evner kan være skadelig (Festinger, 1954, s. 1).

Festinger presenterer så «Hypotese 2», som lyder som følger; I den grad det ikke er tilgjengelig objektive, ikke-sosiale midler, vil individet vurdere sine meninger og sine evner ved å sammenligne dem med andre sine meninger og evner (Festinger, 1954, s. 2). I mange tilfeller, vil en ikke umiddelbart kunne bestemme om en mening er riktig eller ikke, bestemt utifra den fysiske verden (Festinger, 1954, s. 2). Festinger bruker eksempler som: Hvordan bestemmer man hvor intelligent man er? Man kan for eksempel finne ut hvor mange sekunder man bruker på å løpe en viss distanse, men hva har dette å si for hvor rask man er? Det er sjelden mulig å vurdere ens egne evner nøyaktig med henvisning til den fysiske verden (Festinger, 1954, s. 2). Hvis det ikke eksisterer et objektivt fysisk grunnlag for evaluering, vil vurderinger av meninger og evner avhenge av hvordan man sammenligner seg med andre mennesker (Festinger, 1954, s. 2).

Festinger presenterer videre «Hypotese 3», som lyder som følgende; Tendensen til å sammenligne seg med en annen spesifikk person avtar etter hvert som forskjellen mellom hans mening eller evne og ens egen øker» (Festinger, 1954, s. 3). Mennesker pleier ikke å vurdere sine meninger eller evner ved å sammenligne seg med andre som er for ulik seg selv (Festinger, 1954, s. 3). Hvis den andres evner er langt fra ens egne, enten om det er over eller under, vil det ikke være mulig å vurdere sin egen evne nøyaktig ved å sammenligne seg med denne personen (Festinger, 1954, s. 3). Festinger kommer med følgende eksempel: en høyskolestudent ville ikke sammenlignet seg selv med en person som bor på en institusjon for psykisk utviklingshemmede, hvis han eller hun ønsket å vurdere sin egen intelligens (Festinger, 1954, s. 3). Samtidig som en person som akkurat har begynt å spille sjakk, ikke ville sammenlignet seg selv med verdensmesteren (Festinger, 1954, s. 3). Det samme vil gjelde når det dreier seg om vurdering av meninger; en person ville ikke vurdert om egen mening er riktig eller uriktig ved å sammenligne sine meninger med andre som har veldig ulike meninger fra en selv (Festinger, 1954, s. 3). Festinger hevder derfor at hvis en blir gitt en rekke mulige personer å sammenligne seg selv med, vil det være naturlig å velge en som har ganske like evner eller meninger som en selv (Festinger, 1954, s. 3). Festinger (1954, s. 6) skriver at når det gjelder evner, har ulike prestasjoner iboende ulike verdier. I den vestlige verden er det en verdi i å gjøre det bedre og bedre, noe som betyr at jo høyere poengsum på ytelse, jo mer ønskelig er det (Festinger, 1954, s. 6).

Festinger (1954, s. 6) skriver at det er ikke-sosiale begrensninger som gjør det vanskelig, eller til og med umulig, å endre egne evner. Disse ikke-sosiale begrensningene er stort sett fraværende for meninger (Festinger, 1954, s. 6). Videre hevder han at når det eksisterer uoverensstemmelse med tanke på meninger eller evner, vil det være tendenser til å endre sin egen posisjon, for å bringe de andre i gruppen nærmere seg selv (Festinger, 1954, s. 6). Samtidig hevder han at når det eksisterer uoverensstemmelse med tanke på meninger eller evner, vil det være tendenser til å endre andre i gruppen, for å bringe dem nærmere seg selv (Festinger, 1954, s. 6).

3.3 Kunnskapssamfunnet

Befring (2004, s. 34) hevder at ungdomsalderen i stor grad er knyttet til pedagogisk karrierejag, der det handler om den enkeltes fremtid. Han skriver videre at der det tidligere var slik at ætt og sosial klasse var viktig, har skolevesenet overtatt som sorteringsinstans (Befring, 2004, s. 34). Befring (2004, s. 34) peker på at de som blir den lidende part er de som har størst sannsynlighet for å bli sortert vekk, mens det for andre vil være en stressfaktor som de ikke klarer å mestre. Frønes (2018, s. 63) skriver at mens industrisamfunnet blir forbundet med store industriporter, stålverk og samlebånd, blir kunnskapssamfunnet knyttet til utveksling av informasjon. Industrisamfunnets produkter eksisterer fortsatt, men de har må en annerledes form for kulturell og økonomisk posisjon (Frønes, 2018, s. 63). Mennesker har blitt erstattet av roboter, og man ser generelt at retningen går i arbeid som krever utdanning (Frønes, 2018, s.63). Daniel Bell, en amerikansk sosiolog, beskriver i 1974 det postindustrielle samfunnet som profesjonenes, administratorenes og vitenskapens samfunn, et samfunn der kunnskapsarbeideren dominerer (Frønes, 2018, s. 63). Betydningen av menneskelig kompetanse kan bli beskrevet som human kapital, og i en humankapital forståelse blir utdanning en bearbeiding og utvikling av framtidens arbeidskraft (Frønes, 2018, s. 63). I alle moderne land er myndighetene opptatt av å øke kvaliteten på skolene, og øke kompetansen til elevene (Frønes, 2018, s. 63). Samtidig som store undersøkelser sammenligner elevenes kompetanse, blir et økende antall barn opptatt av fritidsaktiviteter som skal bidra til å hjelpe dem videre i utdanningskappeløpet (Frønes, 2018, s. 63). Frønes (2018, s. 63) hevder at utdanningsinstitusjonene strukturerer barn og unges liv og hverdag; det blir mer utdanning per dag, den starter i yngre alder, og varer lengre ut i ungdomstiden. Kunnskapssamfunnets kultur understreker betydningen av utdanning, og foreldre blir mer utdannet og følger tett opp sine

barns skolehverdag (Frønes, 2018, s. 64). Barn og unge får også stadig mer å gjøre (Frønes, 2018, s. 64). Frønes (2018, s. 64) hevder at foreldre i dagens samfunn i økende grad anser sosialisering som en form for akkumulering av kompetanse, og av kulturell og sosial kapital. Han peker på at sosial og kulturell kapital videre kan føre til suksess i utdanningsløpet, og senere vil denne utdanningskapitalen konverteres til økonomisk og sosial suksess (Frønes, 2018, s. 64). Videre peker Frønes (2018, s. 64) på at problemer på skolen kan føre til at barn og unge mister selve inngangsbilletten til kunnskapssamfunnet, der manglende utdanning gir problemer på arbeidsmarkedet. Frønes (2018, s. 64) skriver at denne logikken gjennomsyrrer hele samfunnets kultur, fra familie til fritid.

For ikke lenge siden, var lang utdanning bare en av mange mulige framtidvalg (Frønes, 2018, s. 89). Frønes (2018, s. 89) hevder at det moderne samfunnet har forsterket utdanningsinstitusjonenes posisjon i den forstand at det for de fleste ikke finnes andre alternativer før etter videregående skole, og at dette har ført til et utdanningssystem som fungerer som et maraton der alle må delta. Dette fører til at skole og utdanning blir plassert i sentrum i livene til alle barn og unge (Frønes, 2018, s. 90). Frønes (2018, s. 90) hevder at prestasjoner på skolearenaen vil ha mye å si for fremtidig integrering eller ekskludering.

Frønes og Strømme (2020, s. 22) skriver følgende i boken «Risiko og marginalisering – Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet: «I det postindustrielle kunnskapssamfunnet er barns utdanning og kompetanse det sentrale elementet i fremtidens produksjonsmidler, og utdanning er grunnleggende for den enkeltes integrasjon i yrkeslivet» De peker på at utdanningsinstitusjonenes posisjon ikke bare er synlig ved at kompetanse er så sentralt i forståelsen av moderne sosialisering, og ved at utdanning er en stor del av livet i mange år for de fleste unge, men samtidig ved at marginalisering og sosial eksklusjon er knyttet til problemer i utdanningssystemet (Frønes og Strømme, 2020, s. 22). Tidligere var det de ungdommene som ikke valgte utdanning som hadde den enkleste overgangen til voksenrollen (Frønes og Strømme, 2020, s. 23). Frønes og Strømme (2020, s. 23) skriver at overgangen bestod i å følge etter de andre inn industriporten og ekteskapet. De peker på at i dagens kunnskapssamfunn er det denne gruppen som har den vanskeligste overgangen til voksenrollen. I kunnskapssamfunnet kan det å ikke gjennomføre videregående skole, føre til risiko for sosial eksklusjon i fremtiden (Frønes og Strømme, 2020, s. 23).

I kunnskapssamfunnet opererer en med begrepet «kapital» om alle former for ressurser (Frønes og Strømme, 2020, s. 23). De eksisterer tre hovedkategorier for kapital; økonomisk

kapital, kulturell kapital og sosial kapital. Økonomisk kapital er økonomiske goder som penger, eiendom eller formue, kulturell kapital dreier seg om utdanning og kjennskap til kunnskapssamfunnets kulturelle koder, mens sosial kapital refererer til sosiale ressurser i familie og nærmiljø (Frønes og Strømme, 2020, s. 23). Frønes og Strømme (2020, s. 24) hevder at moderne foreldres oppgave er å hjelpe og støtte barna i deres utvikling av kapital, og at kulturelle og sosiale ressurser senere kan omgjøres til utdanningskapital og videre til økonomisk kapital. Frønes og Strømme (2020, s. 25) skriver følgende:

Bruken av begreper som kulturell og sosial kapital i alle sammenhenger illustrerer kunnskapssamfunnets logikk; de riktige kulturelle og sosiale ressursene er like viktige om de økonomiske. I sentrum for denne tankegangen er utdanningssystemenes posisjon; å lykkes i utdanningssystemene forstås som inngangen til et godt livsløp, og mislykkes om mulig framtidig marginalisering.

Frønes og Strømme (2020, s. 25) skriver at utdanningssystemene legger føringer for kunnskapssamfunnets sosialisering på flere måter, blant annet ved at kravene til kompetanse gjør overgangen til voksensamfunnet mer komplisert. Videre hevder de at skolen skaper sosialiseringens struktur, ved at det forventes utdanning i det minste til opp i tjuårene, ved at de høyere nivåene bygger på de lavere, samt at skolen i større grad enn tidligere gjennom syrer barn og unges nåtid og fremtid (Frønes og Strømme, 2020, s. 26).

Imsen (2018, s. 477) skriver at en felles faktor for de fleste barn og unges oppvekst i dag er at de har lite tid. Hun hevder at barn og unge stresser avgårde mellom skole og fritidsaktiviteter, at foreldre tar med barna sine på babysvømming, massasje og trim fra de er noen få måneder gamle, mens det fortsetter på denne måten med programmatisk, organisert stimulering langt opp i ungdomsårene. Imsen (2018, s. 477) stiller spørsmål ved om vi har det for travelt med å oppdra barna i dagens samfunn, og om det rett og slett kan bli for mye av det gode. Det hevdes at begreper som «stimulering», «aktivisering», «læring» og «prestasjoner» er i fokus (Imsen, 2018, s. 478). Imsen (2018, s. 478) peker blant annet på hvordan lek og fritidsaktiviteter ikke lenger bare er for moro skyld, men at det er blitt sentralt at barn og ungdom lærer noe av dem, og at de er utviklende. Videre skriver Imsen (2018, s. 478) at skolearenaen har gått fra et sted der man skal lære og trives, til et sted der det er viktig å lære mest mulig, tidligst mulig, på kortest mulig tid. Ifølge Imsen (2018, s. 478) er det samfunnets ensidige kompetansebehov som har satt føringene for skolens opplæringsprogram, og at

skolen er blitt mer resultatorientert enn tidligere. Videre skriver hun at utdanningsinsitusjonenes ledere presses til å oppnå bestemte kompetansemål for sine elever, og nasjonale prøver bidrar til å overvåke hele prosessen (Imsen, 2018, s. 478). Imsen (2018, s. 479) hevder at foreldrene selv er under press både i arbeidslivet og på fritiden, og at uten kunnskaper kommer man ingen vei. Hun peker på at bekymring for fremtiden kan være en grunn til framskyndingen av barns læring, og at en rett og slett ikke tar sjansen på å ta det med ro. Elkind (1984, sitert i Imsen, 2018, s. 479) hevder at det er det høye tempoet som skiller dagens samfunn fra tidligere samfunn, et samfunn der ingenting er varig, og alt er midlertidig. Han peker på at en naturlig reaksjon på dette er dyptgående stress (Elking, 1984, sitert i Imsen, 2018, s. 479).

3.4 Selvverd

Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 74) skriver at det kan trekkes et skille mellom et individorientert og et sosialt orientert perspektiv på hvordan selvverd dannes og endres. James Williams (1890, sitert i Skaalvik og Skaalvik, s. 75) hevdet at selvverd er et resultat av forholdet mellom et individs ambisjoner og hva individet oppnådde på viktige områder. Videre mente han at hvis ambisjonene var mye høyere enn det individet klarte å oppnå eller innfri, ville det føre til en negativ effekt på selvverdet (Williams, 1890, sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 75). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 75) hevder at dette representerer et individorientert syn på selvverd, ved at det vektlegges i hvilken grad en person klarer å oppnå sine egne ambisjoner og idealer. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 75) peker derimot på at ambisjoner ikke er fullstendig uavhengig av det miljøet personen eksisterer i. Videre hevder hun at hva som oppleves som viktige områder, for eksempel om det er å gjøre det bra på skolen, heller ikke er upåvirket av miljøet rundt (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 75). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 75) mener det ikke eksisterer et tydelig skille mellom et individorientert og et sosialt orientert syn på selvverd.

I dag har forskere et mer nyansert syn på utviklingen av selvverd, og det sosiale perspektivet legges mer vekt (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 75). Selvverd blir ansett som å være et resultat av om man klarer å leve opp til egne ambisjoner, og hva man mottar av anerkjennelse og sosial støtte fra andre (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 75). En sentral kilde til selvverd er med andre ord å føle at andre verdsetter en (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 75). Skaalvik og

Skaalvik (2017, s. 75) skriver at alle disse påvirkningskildene finnes i skolen, noe som derfor gjør at skolen har stor betydning for barn og unges selvverd.

Mennesker kan ha ambisjoner på flere områder i livet, enten det gjelder utdanning, vennskap, idrett, hobbyer eller arbeidsliv. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 75) skriver at skolen aktivt påvirker elevenes ambisjoner knyttet til utdanning og skolearbeidet, ved å velge lærestoff og å gi elevene oppgaver som skal løses. Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 75) at det er viktig at elevene lærer selvregulering, altså å sette seg mål og å jobbe systematisk for å nå disse målene.

Som nevnt ovenfor blir det som er psykologisk viktig for et individ, påvirket av hva som oppfattes som viktig i miljøet rundt (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 77). Samtidig hevder Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 77) at andres verdier og forventninger også har en egen betydning. Det styrker selvverdet når en opplever å leve opp til de forventninger andre har til en selv, mens det kan skade selvverdet å stadig oppleve det å ikke innfri andres forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 77). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 77) kommer med følgende eksempel; En gutt på ti år som heter Ole begynner på fotball. Oles far har forhåpninger om at Ole skal bli en stor fotballspiller, siden han selv spilte som uten at han fikk en stor karriere innenfor dette. Men Ole har ikke et fotball-talent, og etter hver kamp føler han på seg at far er skuffet og misfornøyd, og etter hvert føler han at han ikke blir godtatt av faren. Denne vedvarende situasjonen fører til at Ole kan utvikle et lavt selvverd. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 78) peker på at skolen har forventninger til elevene gjennom signaler om at skoleprestasjonene er viktige, og om hva som forventes av innsats og resultater. Når skolen viser til kompetansemål, som i realiteten fungerer som et minstekrav, gis det tydelige signaler om forventninger som ikke alle elevene vil klare å leve opp til (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 78). Jo mer prestasjonsorientert skolen er, i jo større grad vil skolen signalisere forventninger som mange elever ikke klarer å innfri (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 78).

3.5 Barn, unge og sosiale medier

Schofield (2017, s. 239) hevder at det er åpenbart at mediehverdagen til barn og unge spiller en viktig rolle når det er snakk om psykisk helse, med utgangspunkt i at psykisk helse forstås som de ressursene mennesker innehar, ressurser som gir grunnlag for å kunne leve gode liv. Schofield (2017, s. 240) skriver at det eksisterer utfordringer knyttet til identitet,

selvforståelse, selvverd og prestasjon, ved at internett og sosiale medier kan bidra til usikkerhet, fokus på det overfladiske, prestasjonspress og sosial sammenligning. Det finnes en klar sammenheng mellom opplevd prestasjonspress på skolen og elevenes psykiske helse, i form av lavere selvverd og høyere grad av opplevd nedstemthet, utmattelse og angst (Skaalvik og Federici, 2015, sitert i Schofield, 2017, s. 258). Schofield (2017, s. 258) hevder at opplevd prestasjonspress blant barn og unge kan være et resultat av de verdier og forventninger som stilles både i og utenfor skolen, og peker på at en tolkning kan være at skolen og samfunnet for øvrig gir elevene signaler om at det er viktig å produsere gode skolefaglige resultater.

Skolen er en arena der barn og unge samhandler med hverandre i en gjensidig påvirkningsprosess (Klomsten, 2017, s. 259). Samtidig har de tilgang til hele verden gjennom internett og sosiale medier, og samhandlingen mellom barn og unge preges delvis av deres deltakelse på sosiale plattformer (Klomsten, 2017, s. 259). I sosiale medier eksisterer det en delingskultur, der det blir tydelig hva som trender, hva som er «in» (Klomsten, 2017, s. 259). Klomsten (2017, s. 259) peker på at delingskulturen bringer med seg et potensial for sosial sammenligning, som er en sentral faktor når det gjelder hvordan barn og unge verdsetter seg selv. Individets opplevelse av egenverdi bestemmes blant annet gjennom å gjøre sammenligninger av seg selv med andre (Festinger, 1954, sitert i Klomsten, 2017, s. 259). Det kan for noen oppleves som vanskelig å stadig vekk skulle leve opp til idealene som presenteres på de digitale plattformene, for eksempel innenfor kropp, mote og skjønnhet (Klomsten, 2017, s. 259). Dersom man opplever at man ikke lever opp til disse idealene, kan dette medføre at man føler seg nedstemt og ikke bra nok (Klomsten, 2017, s. 259).

3.6 Prestasjonsmotivasjon

Prestasjonsmotivasjon dreier seg om tanken om at vi alle ønsker å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard (Imsen, 2018, s. 314). Teorien går ut i fra at alle mennesker har et behov for å mestre oppgavene en blir stilt overfor, for deretter å få respekt av andre (Imsen, 2018, s. 314). Videre fremgår det av teorien at personen kan vurdere sine muligheter for å lykkes med oppgaven. Er forventningene om å klare oppgaven små, skapes det ingen motivasjon; følelser må aktiveres, det må være noe som «vekker» motivasjonen (Imsen, 2018, s. 314). Prestasjonsmotivasjon handler om en positiv holdning til det å oppnå noe og mestre ting i seg selv, det handler om indre motivasjon, ikke ytre (Imsen, 2018, s. 314). John W. Atkinson utformet en modell for hvordan prestasjonsmotivasjon fungerer, og

han mente det eksisterer to ulike tendenser i prestasjonsmotivasjon som er spesielt relevant for prestasjonssituasjoner i skolen (Imsen, 2018, s. 315). Når en står overfor en prestasjonssituasjon, vil det melde seg to former for impulser: lysten til å gå løs på oppgaven, og angsten for å mislykkes (Imsen, 2018, s. 315). Lysten til å gå løs på oppgaven, har sin bakgrunn i prestasjonsmotivasjonen (Imsen, 2018, s. 315). Samtidig som ønsket om å lykkes og mestre trekker personen i retning av å starte på oppgaven, vil angsten holde personen tilbake og kanskje gjøre at han/hun trekker seg fra oppgaven (Imsen, 2018, s. 315).

Imsen (2018, s. 315) skriver at den indre belønningen er av stor betydning når det gjelder utviklingen av prestasjonsmotivet. Hun peker på at det ligger en form for tilfredsstillelse i det å utføre en handling på en god måte (Imsen, 2018, s. 315). Belønningen er å klare noe nytt, som for eksempel å lære å lese, kaste ting osv. Imsen (2018, s. 315) mener det er snakk om en slags indre kilde til selvvurdering, og at det ekte autonome mestringsmotivet er knyttet til en slik selvstendig mestringsopplevelse. Hvis prestasjonsmotivet derimot er knyttet til ytre belønning, som for eksempel krav, vurdering og belønning fra andre mennesker, vil det være snakk om et sosialt prestasjonsmotiv (Imsen, 2018, s. 315). Hvis det er ønsket om å mestre for å oppnå sosial anerkjennelse som er viktigst, vil det å mestre oppgaven i seg selv være mindre viktig, og det vil heller være et middel for å nå sosial status.

Imsen (2018, s. 320) skriver at mestringsmotivet er forventninger som skapes ut fra positive erfaringer i prestasjonsmotivet, mens angsten for å mislykkes, hovedsakelig er knyttet til ytre vurderinger. Barn og unge har erfart at i visse former for situasjoner, kan det forekomme kritikk, klander og nedverdiggende vurderinger (Imsen, 2018, s. 320). Imsen (2018, s. 320) hevder at det er mye som tyder på at angsten for prestasjonssituasjoner blir tillært allerede i tidlige barndomsår, ved at foreldrene stiller krav og forventinger til barnet, og gir positive eller negative tilbakemeldinger etter hvorvidt barnet oppfyller kravene. Hvis kravene er for vanskelige å oppnå, vil barnet oppleve å komme til kort, nedvurdering og mulig også en form for straff (Imsen, 2018, s. 320). Over tid kan dette føre til at barnet vil forvente nederlag og angst i prestasjonssituasjoner (Imsen, 2018, s. 320).

Imsen (2018, s. 321) skriver at man ut ifra Maslows behovshierarki kan anta at de fleste mennesker vil forsøke å oppnå anerkjennelse, respekt og selvrealisering. Gode prestasjoner gir anerkjennelse i vårt samfunn, og derfor vil de fleste aktivt oppsøke slike situasjoner og velge slike handlingsmønstre som gjør at de kan oppnå sosial anerkjennelse gjennom gode

prestasjoner, mens de vil unngå situasjoner som kan lede til nederlag eller statustap (Imsen, 2018, s. 321).

Imsen (2018, s. 323) skriver at overarbeidsomme elever kan få problemer hvis ambisjonsnivået stadig settes høyere etter hvert som man lykkes. Hvis hver suksess gjør at eleven setter litt høyere mål til neste gang, vil dette i lengden kunne føre til at eleven frykter sin egen fremgang, og føre eleven inn i stadig nytt og usikkert terreng med ny angst som følge (Imsen, 2018, s. 323). Imsen (2018, s. 323) mener at skolehverdagen vanligvis er full av angstprovokasjoner, og peker på at skolen har en innebygd prestasjonskultur som opprettholdes ved at mennesker fra alle hold, for eksempel foreldre og lærere, formidler forestillinger om hva det vil si å være «flink». Imsen (2018, s. 323) hevder at kompetanse samfunnet også er et konkurransesamfunn, og at elevene kan merke dette. Videre peker Imsen (2018, s. 323) på at det særlig er den utbredte vurderingsvirksomheten til utdanningsinstitusjonene, med prøver, tester og vurderinger, som er livgivende for angsten. Elevene blir vurdert kontinuerlig; direkte og indirekte i forhold til hverandre, i forhold til faglige mål og i forhold til sine egne evner (Imsen, 2018, s. 323). Imsen (2018, s. 323) hevder at samtidig som det foreligger forskrifter som forteller hvor ofte og på hvilket vis vurderinger skal skje, bidrar også elever og foreldre til denne konkurransekulturen, ved å sammenligne resultater med medelever, eller ved spørsmål og kontroll i hjemmet.

Imsen (2018, s. 455) skriver at elever i norsk skole begynner å få karakterer på arbeidene sine i åttende klasse. Imsen (2018, s. 455) skriver at karakterer virker nytt og spennende, og at elevene begynner å sammenligne seg selv med andre, rangere og konkurrere. Videre peker hun på at det er i tiende klasse, da karakterene begynner å gjelde for inntak på videregående skole, at karakterpresset muligens er som sterkest når det gjelder grunnskolen (Imsen, 2018, s. 456). Videre skriver Imsen (2018, s. 456) at videregående skole er kjent for stort karakterpress i de teoretiske studieretningene, og at det eksisterer forventninger om at uten gode karakterer, kommer du ingen vei, og at det er karakterene som er relatert til det praktiske livet og til muligheten for å få seg jobb.

Dewey (sitert i Imsen, 2018, s. 453) beskriver instrumentalisme på følgende vis:

Menneskets tanker, kunnskaper og innsikt er ikke et gode i seg selv, men hjelpemidler eller instrumenter til å løse problemer i forbindelse med tilpasning og overleving i en

usikker verden. Hensikten er ikke bare å forstå verden, men også å beherske den. Blikket er ikke vendt mot kunnskapen i seg selv, men mot det den skal brukes til. Kunnskapens verdi vurderes etter den nytteverdien den har.

En svensk undersøkelse utført på 1970-tallet, der elevene i fjerde til niende klasse skulle rangere syv alternative svar på følgende spørsmål: «Hva av det følgende mener du er det viktigste for deg selv i skolen?», viste at den instrumentelle nytten av skolen ble rangert høyere enn mer sosialt orienterte kompetanseområder (Ekholm, Lander og Wernersson, 1977, s. 105, sitert i Imsen, 2018, s. 456). Det viste seg at karakterer kom på topp av hva som var viktig blant elevene, og dette er med på å bygge oppunder teorien om utvikling av instrumentalismen i skolen (Imsen, 2018, s. 456). Imsen (2018, s. 456) hevder at læring i skolen foregår etter prinsippene om ytre belønning, ikke etter prinsippene om indre motivasjon.

3.7 Prestasjonspress

Skaalvik og Federici (2015, s. 11) definerer prestasjonspress på følgende måte: «Prestasjonspresset er et resultat av verdier og forventninger som elevene opplever både i og utenfor skolen». Håkon Avseth skrev i en kronikk i NRK fra 2015, at ungdomsbedriften Generasjon Prestasjon definerer prestasjonspress på denne måten: «Når du presterer til den grad at du ikke lenger gjør det for din egen del, men for å tilfredsstille andre sine krav».

Madsen (2018, s. 10) skriver i boken «Generasjon prestasjon» at noen av merkelappene den oppvoksende generasjonen de siste årene har fått er for eksempel: «generasjon prestasjon», «sykt perfekt», «prestasjonssamfunnet», «flink pike-syndromet» og «en sykt seriøs ungdomsgenerasjon». Madsen (2018, s. 10) skriver videre at bakgrunnen for flere av medieoppslagene og forskningsrapportene er blant annet Ungdata-undersøkelsen som er basert på meningene til en halv million norske ungdommer i alderen 13 til 19 år. I rapporten fra 2017 ble hovedfunnene oppsummert på følgende vis:

De ungdommene som vokser opp i dag kan langt på vei karakteriseres som en veltilpasset, aktiv og hjemmekjær ungdomsgenerasjon. Selv om de fleste trives og er godt fornøyd, er det mange som opplever bekymringer i hverdagen. Særlig er det

mange jenter som opplever skolen som stressende. Et viktig funn fra årets undersøkelse er at omfanget av psykiske helse-plager fortsetter å øke. Økningen er markant og gjelder både gutter og jenter. (Madsen, 2018, s. 10).

Madsen (2018, s. 560) hevder at det i dagens samfunn er vanlig å anta at prestasjonssamfunnet har store konsekvenser hvis resultatet er utmattelse og psykiske lidelser som depresjon. Den tyske teologen Heinz Zahrnt skriver i sin bok «Hvorfor jeg tror» fra 1977 følgende definisjon av prestasjonssamfunnet: «Som modelltilfelle velger jeg problematikken med vår tids prestasjonssamfunn. Her sikter jeg til den kjensgjerning at de prestasjoner vårt samfunn krever av den enkelte i økende grad blir følt som press, ikke bare av taperne som da føler seg trengt ut i samfunnets utkanter, i «asosialiteten», men også av vinnerne, som står midt i dette samfunnet og hersker i det» (Madsen, 2018, s. 560). Madsen (2018, s. 562) skriver at prestasjonssamfunnet representerer en epoke i den vestlige verden der det å prestere på alle arenaer er blitt en automatisk verdi i seg selv, som fører til et betydelig press på individene. Begrepet «prestasjonssamfunnet» har blitt brukt som en viktig forklaring når det gjelder psykiske symptomer blant barn og unge (Madsen, 2018, s. 593). Madsen (2018, s. 447) skriver at skolen er en arena der flest opplever press, nærmere halvparten av jentene i Ungdatarapporten fra 2018 oppgir dette. Sletten og Bakken (sitert i Madsen, 2018, s. 451) hevder at sosiale medier kan spille en rolle som tilleggsbelastning i opplevelsen av kroppspress.

Madsen (2018, s. 452) hevder at undersøkelser viser at opplevd stress i skolen og psykiske helseplager henger sammen. Sletten og Bakken (sitert i Madsen, 2018, s. 452) peker på ulike utviklingstrender som kan ha bidratt til dette: Skole og utdanning spiller en viktigere rolle i unges liv enn det gjorde før, ettersom jobber uten krav til utdanning og formell kompetanse har forsvunnet de senere årene. PISA-undersøkelsene som ble satt i verk ved årtusenskiftet, har bidratt til økt fokus på målinger av prestasjoner i skolesystemet, noe som igjen kan være en faktor som bidrar til større grad av opplevd skolestress (Sletten og Bakken, sitert i Madsen, 2018, s. 453). En britisk studie av skotske 15-åringer mellom 1987 og 1999 viste at jenter var mer bekymret for skoleprestasjoner enn gutter, samtidig som at jentenes rapporterte psykiske helseplager økte betydelig mer enn guttenes i denne perioden (Sletten og Bakken, sitert i Madsen, 2018, s. 453). Sletten og Bakken (sitert i Madsen, 2018, s. 455) peker også på den samfunnsmessige utviklingen som økt individualisering, der forventningen om selvrealisering og selvdisciplin kan virke belastende, spesielt for jenter som opplever et dobbeltpress, der det

både skal presteres på skolearenaen, og også leves opp til forventninger og kjønnsrollekrav knyttet til utseende, kropp og det sosiale livet.

Skaalvik og Federici (2015, s. 11) skriver at både press rundt kropp og utseende og press rundt gode skolerresultater, blir antatt å kunne føre til psykiske problemer i den offentlige debatten. Senest i juni 2021 kunne NRK melde at Nydalen videregående skole i Oslo delte ut gavekort på 1000 kroner til de to elevene med best karakterer i klassen (Bakken & Edvardsen, 2021). Dette reagerte flere av elevene på, og det ble blant annet uttalt at: «Å dele ut individuelle premier lett kan virke mot sin hensikt og bidra til prestasjonspress som ikke gir økt læring», og at «premiering av gode karakterer kun bygger opp under et prestasjonspress, (...)» (Bakken & Edvardsen, 2021). En artikkel publisert på Forskning.no fra 2018 har følgende overskrift: «Kroppspress, skole og bekymringer gjør flere jenter psykisk syke» (Dietrichson, 2018). Her pekes det blant annet på at stadig flere unge jenter rapporterer om psykiske problemer, og at jenter føler på et større press fra omgivelsene enn gutter (Dietrichson, 2018). Sosiolog og forsker Anders Bakken hevder ifølge artikkelen at skolen er en viktig faktor når det gjelder jenters psykiske helse (Dietrichson, 2018). Han peker på at det er mye press når det gjelder akademiske resultater blant norsk ungdom i dag, og at mange både har mye å gjøre med tanke på prøver og testing, og at de fleste norske ungdommer ser på det å få seg en utdanning som viktig (Dietrichson, 2018). Videre hevder Bakken at mange i dag bekymrer seg for at unge opplever et øktende kroppspress gjennom sosiale medier (Dietrichson, 2018). Fastlege, idrettslege og universitetslektor Kari Løvendahl Mogstad peker på følende i artikkelen: «(...) det økende og etter hvert store kroppsfokuset og presset samfunnet påfører oss, og ikke minst ungdommene våre, bidrar til at flere får et anstrengt forhold til mat. Noen av disse utvikler også en spiseforstyrrelse» (Dietrichson, 2018).

Bakken et al. (2018, s. 47) skriver i artikkelen «Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress» at «generasjon prestasjon» er fortellingen om en stresset generasjon med ungdommer, som til dels bygger på ulike studier som viser at stadig flere ungdommer rapporterer om psykiske helseplager. Videre hevder Bakken et al. (2018, s. 47) at i et samfunn der individuelle prestasjoner blir stadig mer betydningsfulle, blir risikoen for å ikke lykkes individualisert, og da kan presset om å prestere påvirke den psykiske helsen på negativt sett. Artikkelen peker også på at nyere kvalitative studier tyder på at fokuset på å prestere på forskjellige områder står sentralt i mange unges dagligliv (Sørensen mfl. 2017, Eriksen mfl. 2017, sitert i Bakken et al., 2018, s. 47).

Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 50) skriver at begrepet «skolens målstruktur» blir brukt om de signalene som skolen sender til elevene, om hva som er viktig og verdifullt, for eksempel gjennom planer og forskrifter. Videre gir lærerne signaler til elevene om hvordan de verdsetter deres innsats og prestasjoner, gjennom kommentarer og tilbakemeldinger (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 52). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 52) skriver at forskningen om skolens målstruktur har skilt mellom to hovedtyper av målstruktur; læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur. En læringsorientert målstruktur innebærer at skolen sender signaler om at det legges vekt på kunnskap, forståelse, innsats, og individuell forbedring, og elevene oppfordres til å sette sine egne, realistiske mål (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 52). En prestasjonsorientert målstruktur betyr at skolen vektlegger elevenes resultater over innsats og strategi, at skolen benytter seg flittig av nasjonale og internasjonale tester, og videre at resultatene på disse testene sammenlignes med resultater fra andre klasser og skoler (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 52). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 54) skriver at forskning indirekte viser at skolens målstruktur har betydning for elevenes psykiske helse. De hevder videre at det tyder på at en prestasjonsorientert målstruktur fører til at elever unngår å søke hjelp, lett gir opp ved krevende oppgaver, har behov for å unngå å mislykkes og å unngå at andre ser at de sliter (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 55). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 57) har analysert datamaterialet brukt av Skaalvik og Federici (2015), og kommer frem til at jo mer prestasjonsorientert målstrukturen i skolen er, desto sterkere prestasjonspress opplever elevene, og at prestasjonspress fører til mer nedstemthet. Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 60) konkluderer dermed med at en prestasjonsorientert målstruktur fører til økt prestasjonspress i skolen, noe som videre får konsekvenser for elevenes psykiske helse.

Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 61) skriver at på grunn av mangel på sammenlignbar data fra tidligere år, kan en ikke konkludere med sikkerhet at prestasjonspresset i skolen har økt, men de peker på at skolen har utviklet seg i en mer prestasjonsorientert retning. Det har blitt mer fokus på elevenes prestasjoner i skolen etter Norge ble tilsluttet OECD i 1982. Videre skriver de at økende bruk av nasjonale og internasjonale tester har ført til mer sammenligning av skoler. Det ble med Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) og læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 innført et nytt styringssystem i skolen, et system som betegnes som målstyring (Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 61). Fokuset i målstyring er nettopp at styring foregår ved å definere mål for opplæringen kombinert med tester for å kontrollere at målene

er nådd (Aasen 2007, sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 62). Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 63) hevder at det over lang tid har blitt sendt signaler om at kvaliteten i opplæringen er for dårlig, og at det er viktig å være best. Videre hevder de at disse signalene har ført til utviklingen av et testregime i skolen, og at testene blir brukt til å rangere skoler og kommuner, der noen blir uthengt som de svakeste.

Gjertsen (2015, s. 157) skriver at den moderne dyrkelsen av kroppen er nært knyttet til kjønn, og at vi finner dette innen blant annet massemedia, reklame og idrett. Gjertsen (2015, s. 157) hevder at dette fører til at hverdagslivet blir infiltrert av denne formen for kjønnsfiksert påvirkning. Videre peker han på at det i det moderne samfunnet har skjedd en frigjøring av kroppen, noe som har ført til at kroppen er dratt inn i forbrukerpresset, noe som igjen rammer barn og unge kraftig (Gjertsen, 2015, s. 157). Gjertsen (2015, s. 157) påpeker at en innen barneidretten ser en større grad av organisering og systematisk trening, og at den er preget av kommersialisering og sterk avhengighet av utstyr, der de store merkevarene dominerer. Samtidig som at idretten har positive sider ved at den bidrar til gode sosialiseringmuligheter for barn og unge, eksisterer det også negative sider som for eksempel at den kan forme og kontrollere livet og kroppen. Gjertsen (2015, s. 157) hevder at slanking blant barn er et trekk ved den moderne kroppskulturen. Videre skriver Gjertsen (2015, s. 157) at det i dagens samfunn eksisterer krav om å leve opp til kroppsidealer, og at de kommersielle kreftenes påvirkningskraft er stor, blant annet fordi det spilles på psykologiske faktorer som virker sterkt inn på mennesker som er på leting etter sin egen identitet. Gjertsen (2015, s. 157) hevder at påvirkningskraften ofte blir individualisert, noe som fører til at mange barn og unge får psykiske problemer fordi de ikke klarer å leve opp til krav, normer og forventninger som de kommersialiserte kreftene stiller.

Selv om norske barn og unge generelt oppgir å være tilfreds med livet, viser forskning at flere har utfordringer når det dreier seg om psykisk helse (Klomsten, 2017, s. 255). Så mange som 15-20 prosent mellom 13 til 18 år opplever så sterke psykiske plager at det påvirker dem i hverdagen, hvor angst og depresjon er de vanligste plagene (Klomsten, 2017, s. 255). Videre viser Ungdata-rapporten fra 2015 at tre av ti elever har opplevd å være «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er et slit», eller at de «bekymrer seg for mye om ting» (Klomsten, 2017, s. 255). Klomsten (2017, s. 256) skriver at unge formidler at de opplever hverdagen som krevende på mange vis. Hun peker blant annet på at i dokumentaren

«sykt perfekt» forteller jenter om hvordan et stort kropps- og prestasjonspress påvirker deres følelser og atferd (TV2 Sumo, 2016, sitert i Klomsten, 2017, s. 256), og at i programmet «Jeg mot meg» forteller ungdommer åpent om det å håndtere egne følelser i hverdagen til tider kan være utfordrende (NRK, 2016, sitert i Klomsten, 2017, s. 256). Videre skriver Adressa.no at opplevelsen av kroppspress oppleves av noen såpass stort at jenter i norsk skole ber om å slippe svømming sammen med gutter (Havdal, 2016, sitert i Klomsten, 2017, s. 256). Klomsten (2017, s. 256) hevder at det å oppleve press innenfra og utenfra, må anses som en normalbelastning de aller fleste mennesker opplever i ungdomstiden, og at det derfor ikke skal sykkeliggjøres. På den andre siden peker hun på at det allikevel er grunn til å være bekymret med tanke på barn og unges psykiske helse, med bakgrunn i forskningen (Klomsten, 2017, s. 256). Bekymringen for barn og unges psykiske helse kan ses i lys av samfunnet og tiden vi lever i; det stilles store krav til individet om å prestere i et moderne samfunn som har blitt mer internasjonalsert, komplekst og styrt av kapital (Klomsten, 2017, s. 256). Klomsten (2017, s. 256) hevder at vi på den måten kan forstå det økte prestasjonsjaget som preger mange unge i dagens samfunn, og som gjør at både jenter og gutter stiller høye krav til seg selv og har forventninger og mål om å prestere godt på mange ulike områder. Videre skriver Klomsten (2017, s. 256) at å være ung i perfeksjonismens tid, som er preget av individualisering på ulike områder, fører til at mange unge opplever å ikke leve opp til verken egne eller andres forventninger.

3.8 Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon (WHO) peker på skolens og utdanningens betydning for menneskers psykiske helse, og dens betydning for helse og livskvalitet senere i livet (Folkehelseinstituttet, 2011b; O'Mara & Lind, 2013; WHO, 2013, sitert i Øgård-Repål et al., 2017, s. 110). Videre sies det at en av våre største folkehelseutfordringer er psykiske plager, og spesielt depressive tanker og følelser (Meld. St. 19, 2014-2015, sitert i Øgård-Repål et al., 2017, s. 110). WHO har definert helse som «en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser (SNL, 2022). I dagens utvidede helseforståelse er helse blant annet betinget av kontekstuelle variasjoner, og kan forklares ved at helse skapes i ulike sosialt konstruerte settinger (Øgård-Repål et al., 2017, s. 110). Noen av disse settingene vil være organiserte settinger, og skolen er et eksempel på dette settinger

(Øgård-Repål et al., 2017, s. 110). I en rapport fra Folkehelseinstituttet fra 2018 skriver Skogen et al. (2018, s. 23) at WHO har definert *psykisk* helse på følgende vis: «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stressituasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet». For å forstå og løse dagens folkehelseutfordringer vil det kunne være nyttig å undersøke hva som påvirker barn og unges psykiske helse i skolen som setting settinger (Øgård-Repål et al., 2017, s. 110). Skogen et al. (2018, s. 16) nevner i rapporten fra Folkehelseinstituttet at en ungdom ikke lykkes i forhold til skolens prestasjonskrav, som et eksempel på en risikofaktor som kan ha en sterk og direkte innvirkning på den psykiske helsen. Videre skrives det i rapporten at psykiske lidelser i høy grad oppstår i ungdomsårene, og at risikofaktorer og utvikling i barne- og ungdomsfasen kan ha stor betydning når det gjelder forebygging av psykiske lidelser (Skogen et al., 2018, s. 16). Det hevdes også at skolen er en viktig arena for det forebyggende arbeidet, og at et helsefremmende skolemiljø gir elevene muligheter til å være aktive deltakere, utfolde seg, og til å oppleve mestring (Skogen et al., 2018, s. 19).

3.8.1 Barn og unges psykiske helse

Madsen (2018, s. 425) skriver at det er vanlig å skille mellom psykiske lidelser og psykiske plager. Psykiske plager er mentale vansker som er plagsomme, men ikke i så stor grad at det kvalifiserer til en diagnose, slik som det er for psykiske lidelser (Madsen, 2018, s. 425).

Folkehelseinstituttet oppgir at endrede livsvilkår i samfunnet med stor sannsynlighet vil påvirke psykiske plager i større grad enn psykiske lidelser (Madsen, 2018, s. 426). Det antas at psykiske plager er mer avhengig av livsvilkårene enn psykiske lidelser, da psykiske lidelser henger tettere sammen med genetikk, biologi og individuell sårbarhet Madsen, 2018, s. 426). Statistisk sentralbyrås levekårsundersøkelse, viste at andelen som rapporterte om betydelige psykiske plager ble redusert mellom 1998 og 2005, men økte igjen frem mot 2012 (Madsen, 2018, s. 436). Det var særlig en økning hos unge mellom 16 og 24 år, og spesielt hos unge kvinner (Madsen, 2018, s. 436).

Psykiske lidelser som depresjon, angst og spise- og tilpasningsforstyrrelser har økt blant unge jenter mellom 15 og 17 år, fra 5 til 7 prosent, og andelen som oppga å ha betydelig symptombelastning av psykiske og fysiske helseplager, steg fra 14 prosent i 1998 til 25 prosent i 2015 (Madsen, 2018, s. 436).

Ungdata-rapporten fra 2018 viser en tydelig tendens for at selvrapporterte psykiske helseplager fortsetter å øke betydelig både hos jenter og hos gutter (Madsen, 2018, s. 443). Andelen selvrapporterte depressive symptom hos jenter i ungdomsskolen har økt fra 15,9 prosent i 2011, til 20,7 prosent i 2017 (Madsen, 2018, s. 443). På videregående rapporterte 29,3 prosent av jentene om et høyt nivå av depressive symptomer i 2017, mens tallet hos guttene lå på 10,8 prosent (Madsen, 2018, s. 443). Ungdatarapporten fra 2018 tegner et bilde av en forverring i psykisk helse som målt i depressive symptom og ensomhet både for gutter og jenter (Madsen, 2018, s. 448).

Reneflot et al. (2018, s. 59) skriver i en rapport fra Folkehelseinstituttet om psykisk helse i Norge at rundt 5 prosent av barn og unge i alderen 0-17 år behandles hvert år i psykisk helsevern for barn og unge. Reneflot et al. (2018, s. 59) skriver videre at gutter har større risiko for å utvikle ADHD, autismspekterforstyrrelser, Tourettes syndrom og atferdsforstyrrelser. Reneflot et al. (2018, s. 59) peker på at blant jenter i alderen 15-17 år har andelen som blir diagnostisert i BUP økt fra 5 prosent til 7 prosent per år mellom 2011 og 2016. Depresjon kan forekomme hos unge på alle alderstrinn, og er den vanligste av de affektive lidelsene hos barn og unge. De vanligste kjennetegnene omfatter blant annet irritabilitet, passivitet, konsentrasjonsvansker og mangel på glede og interesse for de fleste aktiviteter (Reneflot et al., 2018, s. 59). I ungdomsårene forekommer depresjon dobbelt så hyppig for jenter som for gutter (Reneflot et al., 2018, s. 62). Angstlidelser kan forekomme hos unge på alle alderstrinn, og kjennetegnes av at den unge utviser engstelse som er atypisk for alderen eller med unormalt høy intensitet for alderen (Reneflot et al., 2018, s. 62). Vanlige symptomer på angstlidelser hos barn og unge er anspenhet, irritabilitet, konsentrasjonsvansker, søvnproblemer, kvalme og hodepine (Reneflot et al., 2018, s. 62). Angstlidelser hos barn og unge forekommer stort sett like hyppig hos jenter som hos gutter, med unntak av at panikkangst er av vanligere forekomst hos jenter (Reneflot et al., 2018, s. 62). Spiseforstyrrelser er mer vanlig i tenårene enn i barnealderen (Reneflot et al., 2018, s. 63). Anoreksi er en form for spiseforstyrrelse, og kjennetegnes blant annet av et særdeles restriktivt inntak av mat og redsel for å ha for høy vekt, noe som etter hvert fører til betydelig undervekt (Reneflot et al., 2018, s. 63). Bulimi kjennetegnes av overspising og påfølgende kompenserende handlinger som oppkast, trening, restriksjoner på matinntak m.m (Reneflot et al., 2018, s. 63). Anoreksi og bulimi er vanligere hos jenter enn hos gutter, og spiseforstyrrelser har ofte et langt sykdomsbilde, og kan ofte vedvare i flere år (Reneflot et al., 2018, s. 63). Reneflot et al. (2018, s. 67) skriver at forekomsten av depressive lidelser for barn

og ungdommer varierer mellom 2,2 og 3,2 prosent, forekomsten av angstlidelser varierer fra 2,4 til 6,9 prosent, mens forekomsten av spiseforstyrrelser varierer mellom 0,2 til 1,1 prosent.

3.8.2 Elevers psykiske helse i skolen

Uthus (2017, s. 5) skriver i boken «Elevenes psykiske helse i skolen» at barn og unges psykiske helse blir påvirket av de erfaringene de erverver på skolen. Siden skolen er en arena der alle barn og unge tilbringer store deler av oppveksten, vil hvorvidt elevene har positive eller negative erfaringer på dette området, ha en stor innvirkning på deres psykiske helse (Uthus, 2017, s. 5). Uthus skriver at undersøkelser viser en økende grad av psykiske helseplager blant barn og unge, spesielt i moderne industrialiserte samfunn, og at elevenes psykiske helse i skolen derfor har fått større oppmerksomhet den siste tiden. Det hevdes at en forklaring på dette kan være at samfunn der det er fokus på effektivisering og utbytte, bærer preg av en konkurranse- og prestasjonskultur, noe som følgende vil lede til at utdanning anses som spesielt viktig (Uthus, 2017, s. 6). Således blir skolen en av arenaene med størst press, og Uthus (2017, s. 6) hevder at prestasjonspresset i skolen påvirker elevenes psykiske helse og læring negativt.

Uthus (2017, s. 7) hevder at mennesker opplever mestring når vi får utnyttet våre ressurser og realisert vårt utviklings- og læringspotensial, og videre at mestring styrker den hver enkeltes psykiske helse. Således er en helsefremmende skole en skole som fordrer motivasjon for læring, vekst og utvikling. Uthus (2017, s. 7) skriver videre at opplæringsloven § 2-1 slår fast at norsk offentlig grunnskole ikke bare er en rettighet alle barn og unge har, men også en plikt. Hun hevder derfor at når barn og unge er pliktige til å være på skolen, uavhengig om de trives på skolen eller ikke, gir dette en god grunn til å ha fokus på elevenes psykiske helse (Uthus, 2017, s. 7).

Uthus (2017, s. 20) skriver at man kan forklare god psykisk helse, som et resultat av å mestre livet til tross for stressende livsbetingelser. I en skolekontekst, kan denne forståelsen lett føre til en oppfatning om at stress i skolen er nødvendig, for å motivere elevene til å yte mer. Men Uthus (2017, s. 20) skriver at hvis dette stresset fører til en ubalanse mellom de forventninger som stilles til elevene, og deres mulighet til å leve opp til disse forventningene, vil stresset være negativt, og det kan således føre til psykiske helseplager.

Når det gjelder elevers psykiske helse i Norge, viser forskning at mange barn og unge strever med å mestre både skole og fritid. En rapport fra 2009 (Mykletun og Knudsen mfl. 2009) hevdet at 15-20 prosent av barn og unge har nedsatt funksjon som følge av psykiske helseproblemer (Uthus, 2017, s. 21). Av psykiske helseproblemer er det angst, depresjon og atferdsproblemer som er mest vanlig. Samtidig som to store nasjonale undersøkelser viser at norske elever stort sett trives godt på skolen, peker andre funn på at mange elever opplever psykiske helseplager og ensomhet, spesielt jenter (Uthus, 2017, s. 21). Videre kommer det i Ungdata-rapportene frem at stress-symptomer er den mest utbredte psykiske helseplagen blant elever på ungdomsskolen (Bakken 2016, sitert i Uthus, 2017, s. 21).

4.0 Forskningsmetode

4.1 Kvantitativ metode

Anvendt metode i denne oppgaven er kvantitativ metode.

Grønmo (2016, s. 18) skriver at samfunnsvitenskap handler om mennesker i ulike typer samfunn, om enkeltmennesker og grupper i samfunnet, men også om samfunnet som helhet (Grønmo, 2016, s. 18). Samfunnsvitenskapen dekker folks sosiale bakgrunn og deres meninger og handlinger, individers og gruppers egenskaper og deres relasjoner til hverandre og til det større samfunnet de inngår i, og kjennetegn ved den helhet som samfunnet utgjør (Grønmo, 2016, s. 18). Samfunnsvitenskapen baserer seg på systematisk forskning om slike temaer og omfatter de kunnskaper, teorier og metoder som utvikles i denne forskningen (Grønmo, 2016, s. 18). I samfunnsvitenskapen snakkes det ofte om kvalitative og kvantitative metoder, men begrepsparet kvalitativ/kvantitativ refererer først og fremst til egenskaper ved de data som samles inn og analyseres (Grønmo, 2016, s. 22). Data kan karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdeformer (Grønmo, 2016, s. 22). Data som ikke uttrykkes på denne måten, er kvalitative data (Grønmo, 2016, s. 22). Det viktige er ikke hva slags datatyper eller hva slags metoder som ligger til grunn for bestemte undersøkelsesresultater, men hvordan disse resultatene fortolkes (Grønmo, 2016, s. 23). Kvalitative og kvantitative studier utgjør ytterpunktene på en skala, og ulike typer data kan plasseres langs skalaen fra rent kvalitative til rent kvantitative data. På det ene ytterpunktet av skalaen eksisterer de mest rendyrkede og mest presise kvantitative (Grønmo, 2016, s. 23)

data, i form av metriske data (Grønmo, 2016, s. 23). Data som ikke er like presise som de metriske, men som likevel uttrykkes ved tall, er noe mindre kvantitative og kalles kategoriske data (Grønmo, 2016, s. 23). Det andre ytterpunktet av skalaen utgjøres av de mest rendyrkede formene for kvalitative data, som ofte fremstår i form av tekst (Grønmo, 2016, s. 23).

I sosiologien skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder (Repstad, 2017, s. 44). Det som skiller de to metodene er hovedsakelig formen for innsamling av data og hvordan dataene blir bearbeidet og analysert (Repstad, 2017, s. 44). Når det gjelder kvantitativ datainnsamling blir dataene som samles inn systematisert ved hjelp av opptelling (Repstad, 2017, s. 44). Kvantitative metoder vektlegger at utvalget av de enhetene som undersøkes, skal være mest mulig representativt for de enhetene som problemstillingen gjelder for (Repstad, 2017, s. 44). Forskeren bestemmer seg for spesifikke egenskaper ved enhetene før datainnsamlingen, og siden skal disse registreres og opptelles hos enhetene, og det skal gjennomføres en statistisk analyse der enhetene blir sammenlignet på et vis som gir tallmessig uttrykk (Repstad, 2017, s. 44). Kvantitative metoder skiller seg fra kvalitative metoder, ved at virkemiddelet i kvalitative er ord snarere enn tall, og at forskeren ved kvalitative metoder er mer opptatt av å gi helhetlige og nyanserte beskrivelser av det karakteristiske ved de sosiale fenomenene som forskes på (Repstad, 2017, s. 44). Når det gjelder kvantitative metoder er slike helhetlige og nyanserte beskrivelser av enhetene ofte praktisk umulig å få til, med bakgrunn i at det ofte er mange enheter som undersøkes (Repstad, 2017, s. 44). Det blir istedenfor innhentet standardisert, kortfattet informasjon om punkter som er av spesiell interesse, for eksempel gjennom spørreskjema med ferdiglagde svaralternativer (Repstad, 2017, s. 44). Hvilken sosiologisk metode som fungerer best, avhenger av hva forskeren ønsker å undersøke (Repstad, 2017, s. 45). Ønsker forskeren for eksempel å finne ut hvor hyppig et fenomen forekommer i samfunnet, eller hvor utbredt fenomenet er, bør forskeren velge kvantitative strategier for å kunne generalisere (Repstad, 2017, s. 45). Den danske organisasjonspsykologen Harald Enderud (1981, sitert i Repstad, 2017, s. 45) hevder at kvantitative metoder egner seg best når forskeren ønsker å teste hypoteser for å avdekke mer og mindre absolutte lovmessigheter, eller tendenser når det er snakk om sosialt liv.

4.2 UngData

Det er Velferdsforskningsinstituttet Nova ved OsloMet som er ansvarlig for gjennomføringen av ungdatabundersøkelsene, i samarbeid med KORUS Oslo, KORUS Øst, KORUS Sør,

KORUS Bergen, KORUS Stavanger, KORUS Midt-Norge, og KORUS Nord (Ungdata, u.å.). Ungdataundersøkelsene omfatter mange ulike temaer, og formålet med spørsmålene er å få et helhetlig oversiktsbilde over barn og unges liv (Ungdata, u.å.). Spørsmålene handler blant annet om venner, skole, lokalmiljø, fritidsaktiviteter, helse, trivsel og foreldre (Ungdata, u.å.). Temaer som rusmiddelbruk, seksualitet, vold og risikoatferd er inkludert på ungdomstrinnet og på videregående (Ungdata, u.å.). Temaene i Ungdata-undersøkelsen omfatter alt fra helse og trivsel, risikoatferd og vold, til venner, skole og foreldre (Ungdata, u.å.). Ungdataundersøkelsene når ut til et betydelig antall barn og unge, og siden 2010 har over 650 000 ungdommer svart på spørreundersøkelsene fra Ungdata - Ungdataundersøkelsene gir med andre ord et representativt bilde av hvordan barn og unge i Norge har det (Ungdata, u.å.). Undersøkelsene gjennomføres på skolene, og er i form av elektronisk spørreskjema (Ungdata, u.å.). Resultatene fra undersøkelsene blir blant annet benyttet som kunnskapsgrunnlag i forebyggende ungdomsarbeid, i politikkutvikling og styring lokalt og internasjonalt, i undervisning og til forskning (Ungdata, u.å.).

4.3 Forskningsetikk

Både enkeltpersoner og institusjoner forplikter å følge de forskningsetiske retningslinjene. Formålet med disse retningslinjene er å gi forskere og resten av forskersamfunnet informasjon om anerkjente forskningsetiske normer, og sikre at forskning utføres på en ordentlig og forsvarlig måte (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 5). Forskeren har informasjonsplikt når det arbeides med personopplysninger og sensitiv informasjon. Forskningsdeltakere skal motta tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, samt konsekvenser og formålet med å delta i prosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 13). Videre må forskeren hente inn samtykke fra deltakerne i forskningsprosjektet, og samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 14). Ungdata-undersøkelsene baserer seg på frivillighet, og elevene velger selv om de ønsker å delta i undersøkelsen. Det er også mulig å eventuelt hoppe over spørsmål man ikke ønsker å svare på (Ungdata, u.å.). Når det gjelder informert samtykke, får alle deltakernes foresatte et informasjonsbrev i forkant av Ungdata-undersøkelsen. Det innhentes et passivt samtykke fra foresatte, noe den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora har funnet er forsvarlig når kravene for informasjon og reservasjon er ivarettatt (Ungdata, u.å.). Forskning skal foregå i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, som personlig integritet og ansvarlig behandling av personopplysninger (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 12). Hva gjelder anonymitet i Ungdata-undersøkelsene

foregår det slik at på det på mellomtrinnet og ungdomstrinnet kun samles inn anonyme data, mens det på videregående samles inn indirekte personidentifiserbare opplysninger slik som alder og utdanningsretning (Ungdata, u.å.). Av hensyn til personvern blir deltakernes besvarelser behandlet strengt fortrolig, og kun forskere og rådgivere i prosjektet har tilgang på svarene i undersøkelsen (Ungdata, u.å.).

4.4 Spørreundersøkelser

Når tall og statistikk presenteres, kommer de gjerne fra en av tre datakilder:

spørreundersøkelser, registre eller eksperimenter (Fekjær, 2016, s. 20). En

spørreundersøkelse, også kalt survey, er et skjema med faste spørsmål og svaralternativer som blir sent rundt via epost, over internett, delt ut, eller besvart via telefon (Fekjær, 2016, s. 20).

Spørreundersøkelse har i lang tid vært den mest brukte måten å finne svar på innenfor den kvantitative samfunnsvitenskapen (Fekjær, 2016, s. 21). En fordel ved å benytte seg av

spørreundersøkelse som datakilde er at man når ut til mange mennesker uten å bruke så mye tid og ressurser, samt det gir gode muligheter for å generalisere (Fekjær, 2016, s. 21).

Spørreundersøkelser brukes mye til blant annet brukerundersøkelser, og mulighetene for elektroniske spørreskjemaer, gjør det lettere å nå ut til mange mennesker på kort tid, samt å behandle dataene i etterkant (Fekjær, 2016, s. 21). Andre fordeler med spørreundersøkelser er

at man kan spørre om det man er mest interessert i, samt at det gir tilgang til menneskes egne oppfatninger, holdninger og opplevelser (Fekjær, 2016, s. 21) For eksempel har

spørreundersøkelsene til forskningsinstituttet NOVA gitt mye ny informasjon om hvordan ungdom trives på skolen og hvilket forhold de har til egne foreldre (Fekjær, 2016, s. 21)

4.5 SPSS

SPSS står opprinnelig for Statistical Package for the Social Sciences, og er en statistisk programvare som blant annet kan benyttes for å løse forretnings- eller forskningsproblemer.

SPSS inneholder flere teknikker, som for eksempel ad-hoc-analyse, hypotesetesting og rapportering, som gjør det lettere å administrere data, velge og utføre analyser samt dele resultater med andre (NTNU, u.å.)

4.6 Regresjon

Regresjon blir som regel benyttet når en ønsker å finne sammenhenger (Fekjær, 2016, s. 50).

En fordel med regresjon er at man kan finne sammenhengen mellom to variabler man er interessert i, samtidig som man tar hensyn til flere forhold (Fekjær, 2016, s. 50). Ved å

undersøke flere forhold samtidig kan man sjekke om forskjeller egentlig er forårsaket av noe annet, altså man kan kontrollere for andre variabler (Fekjær, 2016, s. 51). Når en regresjon skal tolkes, er det viktigste å se på tallet som er oppgitt etter den variabelen man er mest interessert i; dette er regresjonskoeffisienten, B, og forteller oss hvor mye den avhengige variabelen i snitt vil øke hvis man går opp ett hakk på den uavhengige variabelen (Fekjær, 2016, s. 52).

5.0 Resultater

I analysen har jeg benyttet datasettet Ungdata Vestfold og Telemark 2021. Jeg har utført en multipl lineær regresjonsanalyse i analyseprogrammet SPSS.

5.1 Systematisering av dataene

Data som er samlet inn, må legges inn (Midtbø, 2007, s. 29). Kategoriseringen foregår i en datamatrikse, og en slik matrise danner inngangsporten til den statistiske analysen, og synliggjør egenskapene ved, og strukturen i, datamaterialet (Midtbø, 2007, s. 29).

Datamatriksen består av tre elementer: variabler, enheter og verdier. Variablene beskriver hva som varierer, enheter beskriver hvem og hvor mange som observeres, og verdiene sier noe om hva som måles (Midtbø, 2007, s. 29). Variabler fungerer som sorteringsmekanismer i den forstand at de tillegger hver enhet en bestemt verdi. Det skilles mellom en avhengig variabel som påvirkes og en forklaringsvariabel som påvirker. Kontrollvariabler er forklaringsvariabler som ut fra et gitt teoretisk perspektiv er mindre interessante, men som likevel inkluderes i analysen for at de interessante forklaringsvariablene ikke skal tillegges en betydning de egentlig ikke har (Midtbø, 2007, s. 31). I det følgende vises en tabell som beskriver variablene fra Ungdatasettet som jeg har benyttet i regresjonsanalysen; psykisk helse som den avhengige variabelen, og opplevd press og skolesituasjon som uavhengige variabler:

Tabell 1. Beskrivelse av variablene

Variabel	Indikator	Beskrivelse	Verdi	Omkoding
Psykisk helse – avhengig variabel	Depr1	Følt at alt er et slit	1= Ikke plaget i det hele tatt, 2= Lite plaget, 3= Ganske mye	

			plaget, 4= Veldig mye plaget	
	Depr2	Hatt søvnproblemer	1= Ikke plaget i det hele tatt, 2= Lite plaget, 3= Ganske mye plaget, 4= Veldig mye plaget	
	Depr3	Følt deg ulykkelig, trist eller deprimert	1= Ikke plaget i det hele tatt, 2= Lite plaget, 3= Ganske mye plaget, 4= Veldig mye plaget	
	Depr4	Følt håpløshet med tanke på framtida	1= Ikke plaget i det hele tatt, 2= Lite plaget, 3= Ganske mye plaget, 4= Veldig mye plaget	
	Depr5	Følt deg stiv eller anspent	1= Ikke plaget i det hele tatt, 2= Lite plaget, 3= Ganske mye plaget, 4= Veldig mye plaget	
	Depr6	Bekymret deg for mye om ting	1= Ikke plaget i det hele tatt, 2=	

			Lite plaget, 3= Ganske mye plaget, 4= Veldig mye plaget	
	Depr7	Følt deg ensom	1= Ikke plaget i det hele tatt, 2= Lite plaget, 3= Ganske mye plaget, 4= Veldig mye plaget	
Opplevd press – uavhengig variabel	Press1	Press om å se bra ut eller ha en fin kropp	1= Ikke noe press, 2= Litt press, 3= En del press, 4= Mye press, 5= Svært mye press	
	Press2	Press om å gjøre det bra på skolen	1= Ikke noe press, 2= Litt press, 3= En del press, 4= Mye press, 5= Svært mye press	
	Press3	Press om å gjøre det bra i idrett	1= Ikke noe press, 2= Litt press, 3= En del press, 4= Mye press, 5= Svært mye press	
	Press4	Press om å ha mange følgere	1= Ikke noe press, 2= Litt press, 3= En del	

		og likes på sosiale medier	press, 4= Mye press, 5= Svært mye press	
	Stress1	Har du opplevd så mye press den siste uka at du har hatt problemer med å takle det?	1= Ikke i det hele tatt, 2= I liten grad, 3= I stor grad, 4= I svært stor grad	
Skolesituasjon – uavhengig variabel	Skole1	Jeg trives på skolen	1= Helt enig, 2= Litt enig, 3= Litt uenig, 4= Helt uenig	
	Skole2	Lærerne mine bryr seg om meg	1= Helt enig, 2= Litt enig, 3= Litt uenig, 4= Helt uenig	
	Skole3	Jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen	1= Helt enig, 2= Litt enig, 3= Litt uenig, 4= Helt uenig	
	Skole4	Jeg kjeder meg på skolen	1= Helt enig, 2= Litt enig, 3= Litt uenig, 4= Helt uenig	1= Helt uenig, 2= Litt uenig, 3= Litt enig, 4= Helt enig
	Skole6	Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen	1= Helt enig, 2= Litt enig, 3= Litt uenig, 4= Helt uenig	1= Helt uenig, 2= Litt uenig, 3= Litt enig, 4= Helt enig

(Kontrollvariabel for kjønn)

		8. trinn	9. trinn	10. trinn	Vg1	Vg2	Vg3	Total
--	--	----------	----------	-----------	-----	-----	-----	-------

Er du gutt eller jente?	Gutter	1922	1957	1875	2052	1723	924	10453
	Jenter	1858	1839	1890	1956	1618	1334	10495
	Total	3780	3796	3765	4008	3341	2258	20948

5.2 Gjennomsnitt og standardavvik

Gjennomsnitt er ett av flere alternative mål for å identifisere den typiske verdien de andre verdiene klynger seg rundt (Midtbø, 2007, s. 39). For en variabel X er gjennomsnittet (\bar{X}) lik summen (\sum) av verdiene til X (X_i) delt på antall enheter (N) (Midtbø, 2007, s. 39).

Standardavviket sier noe om i hvor stor grad de ulike verdiene sprer seg rundt gjennomsnittet. Veien til standardavviket går fra gjennomsnittet via variansen; variansen er lik summen av alle de kvadrerte avvikene fra gjennomsnittet, delt på antall enheter minus 1 (Midtbø, 2007, s. 41).

Tabell 2. Separate mål på opplevd press:

	Press om å se bra ut eller ha en fin kropp	Press om å gjøre det bra på skolen	Press om å gjøre det bra i idrett	Press om å ha mange følgere og likes på sosiale medier	Har du opplevd så mye press den siste uka at du har hatt problemer med å takle det?
Gjennomsnittsverdi	2,50	3,01	2,18	1,62	1,74
Standardavvik	1,383	1,307	1,295	1,051	,860

N	20199	20199	20199	20199	20199
---	-------	-------	-------	-------	-------

Tabellen viser at flest opplever press om å gjøre det bra på skolen, der gjennomsnittet opplever å føle på en del press. Videre viser tabellen at det også er vanlig å føle på press om å se bra ut eller ha en fin kropp. Tabellen viser at færrest opplever press om ha mange følgere og likes på sosiale medier.

Tabell 3. Separate mål på psykisk helse:

	Følt at alt er et slit	Hatt søvnproblem er	Følt deg ulykkelig, trist eller deprimeret	Følt håpløshet med tanke på framtida	Følt deg stiv eller anspekt	Bekymret deg for mye om ting	Følt deg ensom
Gjennomsnittsverdi	2,28	2,16	2,08	1,99	2,04	2,46	1,94
Standardavvik	1,005	1,009	,999	1,019	,981	1,064	1,023
N	20166	20166	20166	20166	20166	20166	20166

Tabellen viser at gjennomsnittlig er det mange som opplever å bekymre seg for mye om ting og at alt er et slit, mens at færre opplever håpløshet med tanke på fremtiden eller har følt seg ensom.

5.3 Reliability analysis

Intern konsistens ble testet med Cronbach's alpha - og alle tre skalaene viste tilstrekkelig god reliabilitet med alpha mellom .70 og .90. Dette er ansett som god intens konsistens.

Tabell 4. Beskrivende statistikk og Cronbachs alfa for variablene i Ungdata 2021:

Variabel (n)	N	M	SD	Skew	Kurtosis	α
Psykisk helse (7)	20166	14,963	5,639	,469	-,658	,902

Opplevd press (5)	20199	11,061	4,524	,695	-,193	,814
Skolesituasjon	20903	10,178	2,924	,586	,052	,723

(5)

n = Antall spørsmål i skalaen, N = Number of observations, M = Mean, SD = Standard deviation, Skew = Skewness, α = Cronbach`s Alpha

5.4 Deskriptiv statistikk – Kjønn

Tabell 6. Kjønn

Er du gutt eller jente?		Gjennomsnittsverdi	Standardavvik	N
Gutter	Psykisk helse	12,99	4,98	9185
	Opplevd press	7,67	3,13	9185
	Skolesituasjon	15,23	2,72	9185
Jenter	Psykisk helse	16,69	5,51	9735
	Opplevd press	10,88	3,99	9735
	Skolesituasjon	14,59	2,99	9735

5.5 Korrelasjonsmatrise

Tabell 6. Korrelasjonsmatrise

		1	2	3
1	Depressive symptomer	1	0,569	-0,557
	2	Opplevd press	0,569	1
3	Skolesituasjon	-	-	1
	4	Kjønn	0,332	0,418

Antall i korrelasjonsmatrisen: 18876

5.6 Regresjonstabell

En multippel (multivariat) regresjonsmodell knytter en avhengig variabel til flere forklaringsvariabler (Midtbø, 2007, s. 97). En fordel med en slik modell er at den gir et mer fullstendig og dekkende bilde av fenomenene som studeres (Midtbø, 2007, s. 97). For det andre får man mer presise og troverdige beskrivelser (Midtbø, 2007, s. 97). Fordelen med den multivariate regresjonsanalysen er at den identifiserer effekten av én variabel samtidig som andre variabler holdes konstant (Midtbø, 2007, s. 97). Forklaringene isoleres fra andre forklaringer, og effektene tolkes uavhengig av andre effekter (Midtbø, 2007, s. 97).

Tabell 7. Regresjonstabell

Model	Beta	t	Sig.	95,0% CI for Beta	
				Lower Bound	Upper Bound
Kjønn	0,106	19,152	0,000	0,095	0,116
Opplevd press	0,437	73,561	0,000	0,425	0,449
Skolesituasjon	0,375	68,474	0,000	0,364	0,386

a. Dependent Variable: Zscore(Depr_SUM)

Regresjonsanalysen viser en sammenheng mellom opplevd press og psykisk helse, kjønn og psykisk helse og skolesituasjon og psykisk helse. Tydeligst er sammenhengen mellom opplevd press og psykisk helse, her er det en signifikant sammenheng.

Regresjonskoeffisienten forteller at depresjon i snitt vil øke med 0,437 hvis man går opp ett hakk på den uavhengige variabelen «opplevd press», og 0.375 på den uavhengige variabelen «skolesituasjon». Videre viser regresjonsanalysen at jenter opplever mer press enn gutter.

Skolesituasjonen er kodet på den måten at en høy skåre på skolesituasjon er en indikasjon på en dårlig skolesituasjon, med andre ord: høyt er dårlig.

De uavhengige variablene forklarer til sammen 51.8 prosent av variasjonen i psykisk helse, R^2 .

6.0 Diskusjon av resultatene

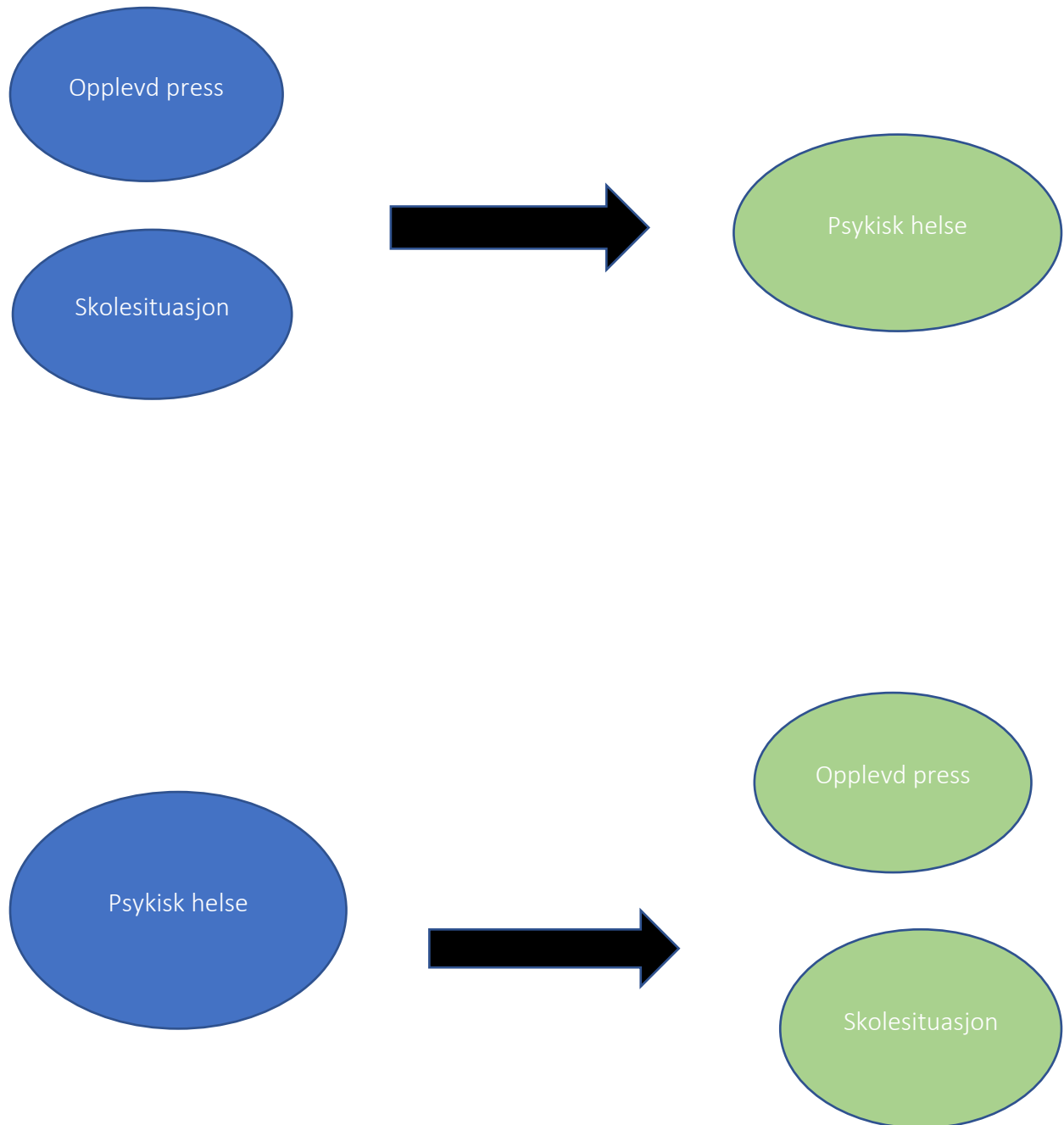
6.1 Fallgruver og begrensninger

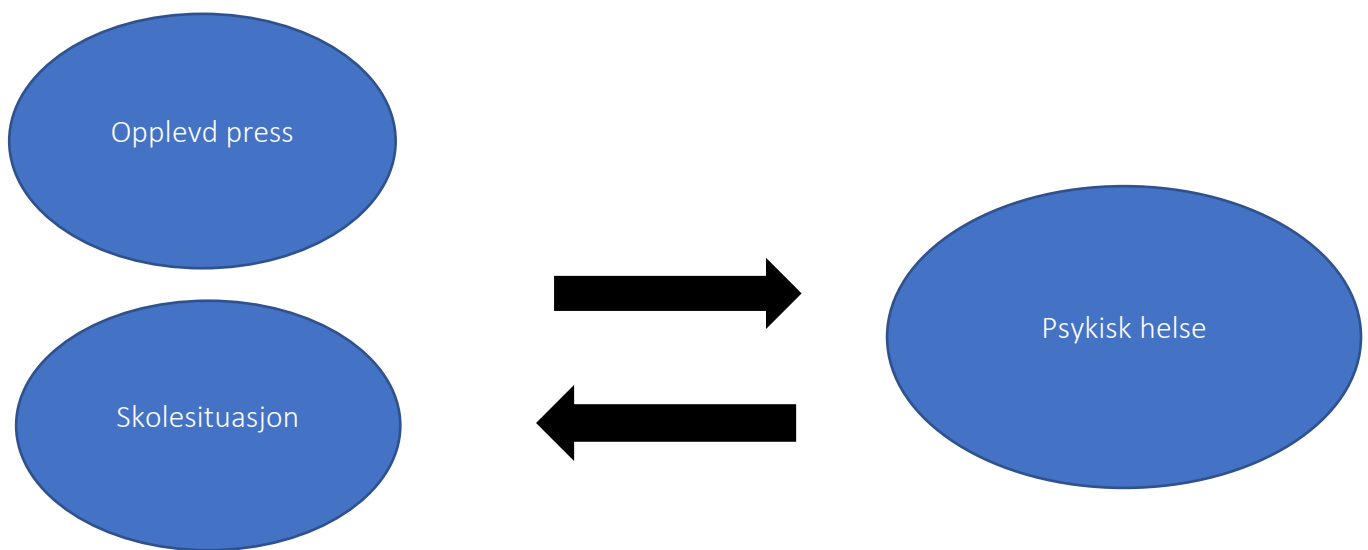
Det finnes flere begrensninger hva gjelder spørreundersøkelse som datakilde. Når de som har laget spørreundersøkelsen med ferdig definerte spørsmål og svar, er det ikke alltid dette nødvendigvis vil samsvare fullstendig med hva de som fyller ut disse skjemaene, ønsker å fortelle (Fekjær, 2016, s. 22). Det kan hende de som fyller ut spørreundersøkelsen føler at ingen av svaralternativene riktig passer det som gjelder enn selv. Når det gjelder Ungdata-undersøkelsen, er det ikke sikkert dette er så veldig stort problem, da mange av spørsmålene er av typen: 1. Helt enig, 2. Litt enig, 3. Litt uenig, 4. Helt uenig, og det kan argumenteres for at et av disse svaralternativene vil passe den enkelte ihvertfall til en viss grad. En annen risiko ved spørreskjemaer kan være at de som fyller ut skjemaene ikke tar oppgaven seriøst, og dermed oppgir uriktige svar (Fekjær, 2016, s. 22). Det kan tenkes at dette er en risiko som er aktuell ved Ungdata-undersøkelsen, da undersøkelsen gjennomføres av såpass mange barn og unge, og videre at det sikkert er noen som ikke «bryr seg» om å svare riktig, eller kjapper seg gjennom undersøkelsen uten å lese spørsmålene ordentlig, for å bli raskest mulig ferdig. Det kan også skje at den som fyller ut skjemaet, setter kryss i en annen boks enn han hadde tenkt, altså at han rett og slett gjør en feiltakelse. En annen begrensning hva gjelder spørreundersøkelser, er frafall, altså at noen velger å ikke svare på undersøkelsen (Fekjær, 2016, s. 24). Hva som er en tilfredsstillende svarprosent, avhenger av om frafallet er systematisk eller ikke (Fekjær, 2016, s. 24). Dersom de som ikke svarer på undersøkelsen skiller seg fra de som svarer, kan utvalget bli skjevt og ikke representativt (Fekjær, 2016, s. 24).

Når det gjelder selve tolkningen av analysen, skriver Fekjær (2016, s. 57) at det er flere fallgruver man bør være oppmerksom på. En av disse er såkalt omvendt årsaksretning (Fekjær, 2016, s. 67). Selv om man kan bevise at det finnes en statistisk sammenheng mellom x og y, er det ikke sikkert at x er årsak til y (at x øker sannsynligheten for at y inntreffer eller endres) (Fekjær, 2016, s. 67). Det kan istedenfor være omvendt, altså at det er y som påvirker x. Ofte kan årsaksretningen gå begge veier: x påvirker y, men y påvirker også x (Fekjær, 2016, s. 67). Når det gjelder sammenhengen mellom psykisk helse, opplevd press og skolesituasjon, er én hypotese at opplevd press og skolesituasjon påvirker psykisk helse. Men

hva hvis det er motsatt? Eller at årsaksretningen går begge veier? Det kan tenkes at de elevene som scorer dårlig på psykisk helse, naturlig nok også føler på mer press i hverdagen, og mistrives mer på skolen. Kanskje er det den psykiske helsen som fører til mer press og mer mistrivsel på skolen, og ikke press og mistrivsel som fører til dårligere psykisk helse.

Illustrert eksempel:





6.2 Prestasjonspress i lys av Giddens teori om selv-identitet

Som nevnt i tekstens teoridel er Giddens opptatt av at individet konstruerer sin egen identitet, og mener at individet er ikke det det er, men hva det gjør ut av seg selv (Fauske, 1998, s. 7). Vår identitet blir til av å treffe valg og ta avgjørelser, slik at vi kan opprettholde vår egen selvidentitet. Identiteten skapes i et samspill mellom individets livsplaner og de institusjonelle betingelser og føringer som definerer valg, muligheter og begrensninger som individene må forholde seg til (Fauske, 1998, s. 7). Hvis man går utifra teorien om at individet «er hva det gjør ut av seg selv», er det lett å argumentere for at prestasjonspress vil være noe mange unge opplever. Barn og unge er ofte på leting etter sin egen identitet, og lurer på hvem de er og hvem de burde være, og det skal presteres på mange arenaer samtidig. Barn og unge kan føle press hjemmefra om å gjøre det bra på skolen og få gode karakterer, slik at de kommer inn på respekterte studier, og videre får gode jobber, som igjen kan overføres til økonomisk kapital. På skolen kan de oppleve et press fra klassekamerater, som kanskje snakker om hvilken karakter de fikk på den siste prøven. Videre bruker barn og unge mye tid på sosiale medier, hvor de kanskje har idealer de ser opp til, og gjennom dette føler på et utseende- og kroppspress. Hvis man kombinerer dette utseendepresset med presset fra samfunnet om å gjøre det bra i for eksempel en idrett, vil barn og unge fort føle at de må spise riktig og trene riktig. Som nevnt i teoridelen hevder Uthus (2017, s. 258) at opplevd prestasjonspress blant

barn og unge kan være et resultat av de verdier og forventninger som stilles både i og utenfor skolen, og peker på at en tolkning kan være at skolen og samfunnet for øvrig gir elevene signaler om at det er viktig å produsere gode skolefaglige resultater.

Skolen er en arena der barn og unge samhandler med hverandre i en gjensidig påvirkningsprosess (Uthus, 2017, s. 259). Samtidig har de tilgang til hele verden gjennom internett og sosiale medier, og samhandlingen mellom barn og unge preges delvis av deres deltakelse på sosiale plattformer (Uthus, 2017, s. 259).

Samtidig som identitetsdannelse i det førmoderne samfunnet hovedsakelig ble påvirket av faktorer som klasse, kjønn og sosial status, er identiteten i det moderne samfunn noe som individet selv er ansvarlig for (Fauske, 1998, s. 8). Som nevnt i teoridelen av teksten, kunne man i industrisamfunnet gå rett fra grunnskole og ut i jobb, mens man nå er mer avhengig av en god utdanning for å komme videre i livet. Faller man utenfor i skolen, faller man utenfor i livet. Man har selv et ansvar for å gjøre det bra i utdannelsessystemet, for å kunne klatre videre på stigen, og det er mange som valgt som skal tas i prosessen. Individet blir ansvarlig for valgene det tar, og det kan argumenteres for at dette fører til stress og press for den enkelte.

Videre mener Giddens at selvet er legemliggjort, at selvet bor i kroppen, og at individet har lært seg å reflektere over hvordan den fungerer, føles, og hvordan den ser ut og bør se ut (Fauske, 1998, s. 8). Dette innebærer også vurderinger av helse, kosthold og livsstil (Fauske, 1998, s. 8). Den moderne fasinasjonen av kroppen kan i stor grad knyttes til ønsket om å fremstille seg selv om et særegent individ; kroppen viser den biografiske fortellingen (Fauske, 1998, s. 8). Dette kan tolkes som at kroppen er viktig når en representerer seg selv i samfunnet – hvordan kroppen ser ut er viktig, og dermed produseres det også et press om å se så bra ut som mulig – et kroppspress. Kroppslig kontroll betyr at vi er kompetente sosiale aktører, og denne kontrollen er en essensiell forutsetning for å opprettholde og vedlikeholde biografien om selvidentiteten. Giddens mener at individet selv er ansvarlig for hvordan kroppen utformes, gjennom alle de ulike valgmulighetene i det moderne samfunnet. Dette kan tolkes som at vi tar valg gjennom maten vi spiser, og hvor aktive vi er, og hvor hardt vi trener.

Giddens mener at det i alle kulturer eksisterer et skille mellom hvordan vi er og hvordan vi presenterer oss (Fauske, 1998, s. 8). Dette kan tolkes som at vi er opptatt av hva andre synes om oss, andres oppfatning av hvem vi er og hva vi har fått til. Det blir viktig å vise at man er

suksessfull på flere områder, at man lykkes i livet. Dette kan knyttes til det Imsen skriver om prestasjonsmotivasjon: Prestasjonsmotivasjon dreier seg om tanken om at vi alle ønsker å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard (Imsen, 2018, s. 314).

Teorien går ut ifra at alle mennesker har et behov for å mestre oppgavene en blir stilt overfor, for deretter å få respekt av andre (Imsen, 2018, s. 314). Hvis prestasjonsmotivet derimot er knyttet til ytre belønning, som for eksempel krav, vurdering og belønning fra andre mennesker, vil det være snakk om et sosialt prestasjonsmotiv (Imsen, 2018, s. 315). Hvis det er ønsket om å mestre for å oppnå sosial anerkjennelse som er viktigst, vil det å mestre oppgaven i seg selv være mindre viktig, og det vil heller være et middel for å nå sosial status.

Videre peker Giddens på at de fleste vil føle at de oppfører seg dårlig, hvis de opplever at selvoppfatningen avviker fra presentasjonen av seg selv. Som nevnt i teoridelen skriver Imsen (2018, s. 320) at mestringsmotivet er forventninger som skapes ut fra positive erfaringer i prestasjonsmotivet, mens angsten for å mislykkes, hovedsakelig er knyttet til ytre vurderinger. Barn og unge har erfart at i visse former for situasjoner, kan det forekomme kritikk, klander og nedverdiggende vurderinger (Imsen, 2018, s. 320). Imsen (2018, s. 320) hevder at det er mye som tyder på at angsten for prestasjonssituasjoner blir tillært allerede i tidlige barndomsår, ved at foreldrene stiller krav og forventinger til barnet, og gir positive eller negative tilbakemeldinger etter hvorvidt barnet oppfyller kravene. Hvis kravene er for vanskelige å oppnå, vil barnet oppleve å komme til kort, nedvurdering og mulig også en form for straff (Imsen, 2018, s. 320). Over tid kan dette føre til at barnet vil forvente nederlag og angst i prestasjonssituasjoner (Imsen, 2018, s. 320). Det kan argumenteres for at dette vil påvirke den psykiske helsen til barnet det gjelder i negativ retning.

6.3 Prestasjonspress i lys av sosial sammenligningsteori

Som nevnt i teoridelen skriver Leon Festinger følgende om «Hypotese 1»; Det eksisterer, i den menneskelige organismen, en drivkraft til å evaluere andres meninger og andres evner (Festinger, 1954, s. 1). Hvis vi går ut ifra at vi hele tiden blir evaluert og vurdert av menneskene rundt oss, kan det argumenteres for at man vil prestere så godt som mulig, slik at andre blir imponert. At man ønsker å vise at man er god i idrett, gjør det godt på skolen og tar vare på kropp og utseende. Hvis man blir evaluert av andre, ønsker man ikke å fremstå som

mislykket. Festinger hevder at meninger og evner opptrer sammen på den måten at de påvirker atferd (Festinger, 1954, s. 1). Han peker på at et individs oppfattelse av situasjonen det befinner seg i og dets vurderinger av egne evner, vil sammen ha betydning for egen atferd og oppførsel (Festinger, 1954, s. 1). Uriktige meninger eller unøyaktige vurderinger av egne evner kan være skadelig (Festinger, 1954, s. 1).

Festinger presenterer så «Hypotese 2», som lyder som følger; I den grad det ikke er tilgjengelig objektive, ikke-sosiale midler, vil individet vurdere sine meninger og sine evner ved å sammenligne dem med andre sine meninger og evner (Festinger, 1954, s. 2). I mange tilfeller, vil en ikke umiddelbart kunne bestemme om en mening er riktig eller ikke, bestemt utifra den fysiske verden (Festinger, 1954, s. 2). Hvis det ikke eksisterer et objektivt fysisk grunnlag for evaluering, vil vurderinger av meninger og evner avhenge av hvordan man sammenligner seg med andre mennesker (Festinger, 1954, s. 2). Hvis man tar utgangspunkt i dette, kan det argumenteres for at barn og unge fort vil sammenligne seg selv og sine egne prestasjoner, med andre og deres prestasjoner. Man observerer hvor gode de andre elevene er i idrett i gymtimene, og man sammenligner seg selv med dette. Er man god eller dårlig i fotball? Man ser hvilke karakterer de andre elevene får på tester og prøver, og sammenligner seg selv med dette.

Festinger presenterer videre «Hypotese 3», som lyder som følgende; Tendensen til å sammenligne seg med en annen spesifikk person avtar etter hvert som forskjellen mellom hans mening eller evne og ens egen øker» (Festinger, 1954, s. 3). Mennesker pleier ikke å vurdere sine meninger eller evner ved å sammenligne seg med andre som er for ulik seg selv (Festinger, 1954, s. 3) Festinger hevder derfor at hvis en blir gitt en rekke mulige personer å sammenligne seg selv med, vil det være naturlig å velge en som har ganske like evner eller meninger som en selv (Festinger, 1954, s. 3). Det kan tenkes at barn og unge ofte vil sammenligne seg selv med egne klassekamerater, og jevnaldrende. Altså individer som er ganske like dem selv. Når en stadig sammenligner seg selv med andre, og spesielt andre som en møter på hver eneste dag i en skolehverdag, er det lett å se for seg at dette kan bli overveldende i lengden, viss man stadig opplever å ikke leve opp til de samme standardene man opplever at andre presterer på. Når man i dagens moderne samfunn til stadighet er logget på sosiale medier, kan det tenkes at dette også vil generere mye press. Mange vil legge ut innlegg av egne prestasjoner og ting man har utrettet, og hvis man hele tiden ser andre være vellykket, kan det fort hende man selv opplever å føle seg mislykket. Som nevnt i teoridelen skriver Uthus (2017, s. 259) at det i sosiale medier eksisterer det en delingskultur, der det blir tydelig hva som trender, hva som er «in». Uthus (2017, s. 259) peker på at delingskulturen

bringer med seg et potensial for sosial sammenligning, som er en sentral faktor når det gjelder hvordan barn og unge verdsetter seg selv. Individets opplevelse av egenverdi bestemmes blant annet gjennom å gjøre sammenligninger av seg selv med andre (Festinger, 1954, sitert i Uthus, 2017, s. 259). Det kan for noen oppleves som vanskelig å stadig vekk skulle leve opp til idealene som presenteres på de digitale plattformene, for eksempel innenfor kropp, mote og skjønnhet (Uthus, 2017, s. 259). Dersom man opplever at man ikke lever opp til disse idealene, kan dette medføre at man føler seg nedstemt og ikke bra nok (Uthus, 2017, s. 259).

Festinger (1954, s. 6) skriver at når det gjelder evner, har ulike prestasjoner iboende ulike verdier. I den vestlige verden er det en verdi i å gjøre det bedre og bedre, noe som betyr at jo høyere poengsum på ytelse, jo mer ønskelig er det (Festinger, 1954, s. 6). Dette kan tolkes som at hvis man merker man klarer å prestere og mestre, vil man gjøre enda mer av det. Hvis man lykkes med skoleprestasjoner, ønsker man kanskje å lykkes igjen og igjen. På en side kan dette være positivt, ved at de gir en drivkraft til å fortsette å mestre og lykkes. På den andre siden kan det tenkes at en slik prosess kan føre til stress og press i lengden, og skuffelse hvis man ikke klarer å leve opp til de krav og forventinger man opplever fra både en selv og andre. Som nevnt i teoridelen mente Williams at hvis ambisjonene var mye høyere enn det individet klarte å oppnå eller innfri, ville det føre til en negativ effekt på selvverdet (Williams, 1890, sitert i Uthus, 2017, s. 75).

6.4 Prestasjonspress – påvirkes den psykiske helsen?

Forskningsspørsmål for oppgaven var følgende:

1. Er det en sammenheng mellom opplevd prestasjonspress og psykisk helse?
2. Vil skolesituasjonen (om man trives på skolen osv.) påvirke psykisk helse?

Når det gjelder spørsmål 1, om det er en sammenheng mellom opplevd prestasjonspress og psykisk helse (depressive symptomer), viser regresjonsanalysen at det er en tydelig sammenheng mellom opplevd press og psykisk helse. Regresjonskoeffisienten fortalte at den avhengige variabelen (psykisk helse) i snitt ville øke med 0,437 hvis man går opp ett hakk på den uavhengige variabelen «opplevd press». Regresjonsanalysen viser samvariasjon mellom den uavhengige variabelen «opplevd press» og den avhengige variabelen «psykisk helse»

etter at det er kontrollert for de to andre uavhengige variablene «kjønn» og «skolesituasjon». Regresjonsanalysen viser også at det er forskjeller for jenter og gutter; jentene opplever større press på å prestere enn guttene. Det skal også nevnes at det understrekes av flere kilder i teoridelen at prestasjonspress har en sammenheng med psykisk helse; for eksempel skriver Skaalvik og Federici (2015, sitert i Uthus, 2017, s. 258) at det finnes en klar sammenheng mellom opplevd prestasjonspress på skolen og elevenes psykiske helse, i form av lavere selvværd og høyere grad av opplevd nedstemthet, utmattelse og angst.

Når det gjelder spørsmål 2, om skolesituasjonen vil påvirke psykisk helse, viser regresjonsanalysen en sammenheng mellom skolesituasjon og psykisk helse. Sammenhengen er ikke like tydelig som opplevd press og psykisk helse, men regresjonskoeffisienten forteller at den avhengige variabelen (psykisk helse) vil øke med 0,375 hvis man går opp ett hakk på den uavhengige variabelen «skolesituasjon». Samtidig skal man som nevnt være oppmerksom på omvendt årsakssammenheng, og det kan hende det er den psykiske helsen som påvirker skolesituasjonen istedenfor skolesituasjonen som påvirker den psykiske helsen. Det kan også hende at de påvirker hverandre gjensidig.

Problemstilling for denne oppgaven var som følger; **«Har opplevd prestasjonspress en negativ effekt på barn og unges psykiske helse?»**.

Som nevnt viser regresjonsanalysen at det er en tydelig sammenheng mellom opplevd press og psykisk helse. Regresjonskoeffisienten fortalte at den avhengige variabelen (psykisk helse) i snitt ville øke med 0,437 hvis man går opp ett hakk på den uavhengige variabelen «opplevd press». Indikatorene for psykisk helse-variabelen var Depr1: følt at alt er et slit, Depr2: hatt søvnproblemer, Depr3: følt deg ulykkelig, trist eller deprimert, Depr4: følt håpløshet med tanke på fremtiden, Depr5: følt deg stiv eller anspent, Depr6: bekymret deg for mye om ting, og Depr 7: følt deg ensom. Dette tyder altså på at opplevd press har en negativ effekt på barn og unges psykiske helse.

På den andre siden skal man som nevnt være oppmerksom på omvendt årsakssammenheng, og det kan argumenteres for at individer som opplever depressive symptomer, i større grad vil føle på et prestasjonspress enn individer som ikke opplever depressive symptomer, og at det på den måten er psykisk helse som påvirker opplevd press, og ikke motsatt.

Samtidig skal det understrekes at det er mange funn i teori- og forskningsdelen av oppgaven som taler for at opplevd prestasjonspress har en negativ effekt på barn og unges psykiske helse. For eksempel fant Skaalvik og Federici (2015, s. 14) i sin analyse at halvparten av jentene følte på et sterkt prestasjonspress, opplevde rundt 40 % av guttene det samme. Videre viste analysen at prestasjonspresset og utseendepresset økte fra ungdomsskolen til videregående, mens det var en tydelig sammenheng mellom prestasjonspress og psykisk helse – indikert ved nedstemthet, lavere selvvurd og større grad av utmattelse (Skaalvik & Federici, 2015, s. 14). Samtidig opplevde flere av deltakerne i fokusgruppeintervjuet til Øgård-Repål et al., at de fikk kommentarer andre elever og jevnaldrende om eget utseende, og at dette førte til stress og at det påvirket selvbildet (Øgård-Repål et al., 2017, s. 116). Når det gjaldt gjengpress, ble baksnakking pekt på som en direkte årsak til økende grad av depressive tanker, og at dette hadde økt fra 8. til 9. klasse (Øgård-Repål et al., 2017, s. 116). Så har vi Högberg et al. (2019, s. 5-6) Som hevder at kvalitative evalueringer indikerer at mange elever opplevde stress når karakterer ble introdusert, undersøkelser som viser at elever i Skottland opplevde mer psykosomatiske symptomer når nasjonale eksamener nærmet seg. Samtidig som Pedersen og Eriksen (2019, s. 103) hevder at flere peker på belastninger som følge av «prestasjonssamfunnet», og knytter plagene til ytelse, tester og vurderinger. Også Bakken et. al., (2018, s. 52) fant sammenhenger mellom press og psykisk helse, og viste til at de aller fleste ungdommer i dag opplever press på ett eller flere områder. De fant i sine analyser at sammenhengen mellom press og stress er tydeligst blant ungdommer som bruker mye tid på sosiale medier, at det er langt flere jenter enn gutter som opplever press, samt at jenter har større problemer med å takle mengden press, noe som gjør at skolestress og kroppspress utgjør en større helserisiko for jenter enn for gutter.

Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt om prestasjonspress har en negativ effekt på barn og unges psykiske helse. Flere forskningsartikler og studier viser til at det er en sammenheng mellom prestasjonspress og negativ psykisk helse, og det nevnes blant annet symptomer som nedstemthet, lavere selvvurd og større grad av utmattelse.

Flere hevder at prestasjonspresset mange unge føler på i dag, har mye å gjøre med samfunnet og tiden vi lever i. Blant annet skriver som nevnt Klomsten (2017, s. 256) at det i dag stilles store krav til mennesker om å prestere i et moderne samfunn som har blitt mer komplekst. Videre skriver som nevnt Klomsten (2017, s. 256) at å være ung i perfektjonismens tid, som er preget av individualisering på ulike områder, fører til at mange unge opplever å ikke leve opp til verken egne eller andres forventninger. Ifølge Imsen (2018, s. 478) er det samfunnets ensidige kompetansebehov som har satt føringene for skolens opplæringsprogram, og at skolen er blitt mer resultatorientert enn tidligere. Videre skriver hun at utdanningsinstitusjonenes ledere presses til å oppnå bestemte kompetansemål for sine elever, og nasjonale prøver bidrar til å overvåke hele prosessen (Imsen, 2018, s. 478).

Analysene jeg har gjennomført i SPSS viser at flest elever opplever press om å gjøre det bra på skolen, der gjennomsnittet opplever å føle på en del press i forbindelse med dette. Videre viser tabellen at det også er nokså vanlig å føle på press om å se bra ut eller ha en fin kropp. Videre viser regresjonsanalysen en sammenheng mellom opplevd press og psykisk helse, kjønn og psykisk helse og skolesituasjon og psykisk helse. Psykisk helse da indikert ved «følt at alt er et slit», «hatt søvnproblemer», «følt deg ulykkelig, trist eller deprimert», «følt håpløshet med tanke på fremtiden», «følt deg stiv eller anspent», «bekymret deg for mye om ting», og «følt deg ensom». Dette tyder altså på at opplevd press har en negativ effekt på barn og unges psykiske helse. Tydeligst er sammenhengen mellom opplevd press og psykisk helse, her er det en signifikant sammenheng. Regresjonskoeffisienten forteller at den avhengige variabelen i snitt vil øke med 0,437 hvis man går opp ett hakk på den uavhengige variabelen «opplevd press», og 0.375 på den uavhengige variabelen «skolesituasjon». De uavhengige variablene forklarer til sammen 51.8 prosent av variasjonen i psykisk helse, R^2 .

Referanseliste

- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45–75.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Det Norske Samlaget.
- Fauske, H. (1998). Modernitet og selv-identitet.. I Fürst, E. L. & Nilsen, Ø (Red.), *Modernitet – refleksjoner og idebrytinger*. Cappelen akademisk
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Gyldendal Akademisk
- Festinger, L. (1954). A Theory of social Comparison Processes. *Human Relations: The first 10 years, 1947-1956*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Frønes, I. & Strømme, H. (2020). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg.). Gyldendal
- Gjertsen, P.-Å. (2015). *Sosialpedagogikk: Forståelse, handling og refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Högberg, B, Lindgren, J., Johansson, K., Standh, M. & Petersen, S. (2019). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 2021(36), 84-106. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540>
- Imsen, G. (2018). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget
- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere: Med eksempler i SPSS*. Universitetsforlaget.

Pedersen, W. & Eriksen, I. M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 101-118. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-01>

Repstad, P. (2017). *Sosiologiske perspektiver: For helse- og sosialarbeidere* (3. utg.).

Universitetsforlaget

Frønes, I. (2018). *Moderne barndom* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk

Schofield, D. (2017). Å bli agent i egen medieverden. I Uthus, M (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 227-249). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I Uthus, M (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-91). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 2015(3), 11-16.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I Uthus, M (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-70). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Trygged, S., Backlund, Å. & Elofsson, S. (2017). Patterns of Poor Health among Junior and Senior High School Students in Sweden. *Health Behavior and Policy Review*, 4(3), 294-305.

Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I Uthus, M (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Øgård-Repål, A., Strand, S. A. & Karlsen, T.-I. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress – Fokusgruppeintervju av jenter i 9. klassetrinn etter funn fra Ungdataundersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(2), 109-120.

<https://doi.org/10.18261/issn.1505-3010-2017-02-03>

