



Hjelp til barn og unge med prestasjonsangst

En teoretisk studie

Av

Sigurd Haugen

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk.

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

2011

Forord

Jeg har gledet meg lenge til å kunne begynne å skrive denne masteroppgaven. Skriveprosessen har vært et privilegium da det å skrive er noe jeg verdsetter svært høyt. Men dette privilegium hadde ikke vært en realitet uten min kjære far, Richard Haugen. Vi har hatt en lang reise, pappa. Du skal ha all takk der gis kan.

Mamma. Ord for å beskrive din godhet, støtte og omsorg finnes ikke i noen ordbok. Jeg sa allerede tilbake i 1999 at jeg en dag skulle gjøre deg stolt. Nå vet jeg at du er det. Dere begge er det, jeg er det, og det gjør meg veldig lykkelig.

Tusen takk til min gode venn og filolog Sverre Røed Bottenvann for siste, viktige korrektur.

Før jeg avslutter vil jeg rette en stor takk til Trude Nergaard Nilsen. Trude var den første foreleseren som virkelig fikk meg motivert til å jobbe hardt og fullføre mastergraden på en god måte. Takk til Trude sin far, Jens Ivar, for god faglig veiledning og hyggelige samtaler.

God lesing

Sigurd Haugen

No passion so effectually robs the mind of all its powers of acting and reasoning as fear.

Edmund Burke (1757)

INNHold

Introduksjon	5
1. Begrepet angst	6
1.1 Normalangst versus avvikende angst.....	6
Utbredelse av angst.....	8
Angst eller frykt?.....	8
Definisjoner av angst.....	9
2. Begrepet prestasjonsangst	11
2.1 Mestringsmotivtradisjonen.....	11
Testangsttradisjonen og evalueringsangsttradisjonen.....	12
Testengstelig atferd.....	12
3. Kort om de ulike angstlidelsene	16
3.1 Fobisk angst.....	16
Panikkangst.....	17
Generalisert angst.....	17
Tvangspreget angst.....	17
Posttraumatisk stresslidelse.....	17
4. Teoretiske tilnæringer til forståelse av angstlidelser	19
4.1 Nevrobiologisk tilnærming.....	19
Atferdsteoretisk tilnærming.....	20
Kognitiv tilnærming.....	20
Humanistisk tilnærming.....	20
Psykoanalytisk tilnærming.....	21
Sosiokulturell tilnærming.....	21
5. Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer	23
5.1 Risikofaktorer forbundet med familien.....	23
Tilknytningens betydning for angstlidelser.....	24
Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer forbundet med barnehage.....	24
Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer forbundet med skole.....	25

Risikofaktorer i forbindelse med ulykker og andre sterkt belastende hendelser.....	25
Diatese stressmodellen.....	25
6. Forskning relatert til prestasjonsangst.....	27
6.1 Prestasjonsangst og selvoppfatning.....	28
7. Betydningen av følelser.....	32
7.1 Sammenhengen mellom følelser, tanker, fysiologiske reaksjoner og handlinger.....	33
8. Hjelp til elever som sliter med prestasjonsangst.....	34
8.1 Indirekte tiltak for elever som sliter med prestasjonsangst.....	34
Pedagogisk psykologisk tjeneste.....	34
Læringsmiljø.....	38
Mestring.....	40
9. Direkte tiltak for elever som sliter med prestasjonsangst.....	42
9.1 Lære som følelser generelt.....	42
Lære om egne følelser spesielt.....	43
Identifisere signaler i miljøet og lære å tenke riktig.....	46
Fysiologisk avslapning.....	48
Avslapningsteknikker og pusteteknikker.....	44
Dyp pusting og muskelavslapning.....	49
Forskningsresultater relatert til ulike former for muskelavslapningsteknikker.....	50
Systematisk desensitivisering, grupperådgivning og andre tiltaksmetoder.....	50
Tiltaksprogrammet FRIENDS.....	52
Lære elever med prestasjonsangst og metakognisjon.....	53
10. Avsluttende kommentar	56
Litteraturlisteliste.....	58

Introduksjon

Hovedtemaet i denne avhandlingen er: *Spesialpedagogiske utfordringer for arbeid med barn og unge som sliter med prestasjonsangst.*

Angst har fenget min interesse og oppmerksomhet av mange grunner. Det begynte i tidlig barndom da jeg selv var plaget med separasjonsangst. Jeg kunne ikke sove over hos venner i barneskoleårene. Jeg prøvde flere ganger, men da vi skulle legge oss fikk jeg sterke kroppslige reaksjoner, begynte å gråte og mamma måtte komme og hente meg. Dette var selvfølgelig plagsomt da jeg ikke kunne dra på leirskole med klassen eller bli med mine beste venner på hyttetur. Heldigvis så ville jeg ikke at det skulle være sånn så min mor og jeg gikk til det skrittet at hun ble med meg til kameraten jeg skulle overnatte hos, fikk sitt eget rom og lå der til jeg hadde sovnet. Gradvis klarte vi sammen å overvinne min angst og jeg kunne til slutt overnatte hos venner uten mamma til stede.

Angst er et spennende tema. Angst er ”så menneskelig”. Er det noe som virkelig skiller oss fra dyrene, så er det angsten. En sebra går tvilsomt rundt på slettene i det sørøstlige Afrika og har *angst* for løvene. Mer korrekt vil være å si at sebraene *frykter* løvene. Sett i denne sammenheng kan det kanskje være belegg for å si at angst er en del av den menneskelige intelligens? Moxnes (2009) er enig med meg der og hevder at angst er en form for intelligens.

Siden 2007 har jeg jobbet på ungdomspsykiatrisk seksjon (UPS) på sykehuset i Tromsø og møtt mange barn og unge som sliter med blant annet angstproblematikk – som oftest i komorbiditet (samsykdom) med andre psykiatriske lidelser. Første gang jeg ble kjent med fenomenet (uten om i bøkene) var da jeg var i praksis på en barne- og ungdomsskole i Tromsø. Der ble jeg introdusert for en jente som kognitivt sett var jevn god med de andre elevene, men var lite aktiv i timene og gjorde det dårligere på prøver. Dette viste seg spesielt i matematikkfaget. Skolens spesialpedagog avkreftet at det var dyskalkuli, eller lese- og skrivevansker/dysleksi. Etter hvert kom det frem at eleven hadde prestasjonsangst. Hva skolen og spesialpedagogen skulle gjøre for å hjelpe henne med dette var derimot noe mer diffust. I den anledning bestemte jeg meg for å sette meg grundig inn i tema og skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk om dette. Problemstillingen lyder følgende:

Hvilke direkte og indirekte tiltak kan skole og spesialpedagog iverksette for barn og unge som sliter med prestasjonsangst?

1. BEGREPET ANGST

En eldre benevnelse av begrepet angst stammer fra latinsk ortografi og betyr ”trang”, latin: angustus eller ango (Hummelvoll, 2004). En annen benevnelse fra gammel indoeuropeisk opprinnelse er ”Angh” og betyr egentlig innsnevring (Isachsen, 1997). Den danske teolog, filosof og psykolog, Søren Kierkegaard (1813-1855) var tidlig ute med å sette ord på fenomenet og gav ut boken ”Begrepet Angst” allerede i 1843. Kierkegaard satt selve angstbegrepet opp mot friheten som tilstand, friheten til å velge blant muligheter. Angstens sentrale rolle, for så vel et sunt som et sykkelig sjeleliv, er således kjente og erkjente fenomener siden midten av forrige århundre, skrev Kierkegaard i sin bok. *Angsten ble av Kierkegaard ansett som en uunngåelig del av den menneskelige eksistens: som truer, overvelder og tilintetgjør oss – og hindrer oss i å realisere våre muligheter. Konfrontert med ønsket om å realisere oss selv, melder angsten seg. Den ødelegger vår dyrkjøpte trygghet* (Kierkegaard, hentet fra Isachsen.,s 27).

I dag utgjør angstlidelser enorme utgiftsposter for samfunnet. Beregninger i Norge viser at angst, som ofte opptrer sammen med depresjon, koster samfunnet over 40 milliarder kroner hvert år i sykefravær og tapte arbeidsinntekter (Moxnes, 2009). Mennesker med angstlidelser bruker dobbelt så mye penger på helsetjenester som mennesker uten angstlidelser, men som ellers har samme somatiske sykdommer og psykiske plager. I USA utgjør angstbehandling alene omtrent 1/3 av de totale omkostningene ved det psykiske helsevernet. Totalkostnaden for behandling av angstlidelser i USA anslås å ligge et sted mellom 20 og 60 milliarder dollar per år (sst). Så det er ingen tvil om at angst er et stort samfunnsproblem både økonomisk og ikke minst personlighetsmessig for den det gjelder.

Med utgangspunkt i det foregående burde elever i skolen fått undervisning i følelser generelt og angstbegrepet spesielt, alt etter alders – og utviklingsnivå. Dette for å gi den unge forutsetninger, eller kunnskap for å kunne mestre angsten. Tidlig intervensjon der barn og unge får hjelp til og hankses med angsten vil være viktig for å hindre at lærings- og personlighetsutviklingen hemmes.

1.1 Normalangst versus avvikende angst

May (1977) var tidlig ute med å bruke begrepet normalangst versus nevrotisk angst, som Freud hyppig tok i bruk. May (1977) mente det var en forskjell mellom den ”hverdagslige angsten” og den

nevrotiske angstformen. For May var normalangst proporsjonal med den objektive trusselen, altså at faren var reel. Videre hevdet forfatteren at dersom det var snakk om normalangst, så involverte den ikke fortrenning eller andre intrapsyriske konflikter, og den førte ikke til nevrotiske forsvarsmekanismer i selvet. Normalangsten kunne også for individet møtes på en konstruktiv måte og avta dersom den objektive situasjonen eller faren ble forandret eller fjernet. Det var med andre ord snakk om normalangst dersom det var en ytre reel trussel og at det for individet ikke ble oppfattet som en lidelse. Det er min tolkning av May (1977) sin måte å klassifisere normal – versus avvikende angst på. I dag er det vanlig å bruke begrepet normalangst i form av prestasjonsangst, generell angst eller begge deler.

Prestasjonsangst er noe alle har. Når prestasjonsangsten er lav eller ikke sjenerende høy kan den benevnes som normalangst. Angst eller angstmotiv er ikke det eneste motivet som utgjør vår personlighet. Ofte er det slik at ikke prestasjonsengstelige eller lavt prestasjonsengstelige ungdommer også kjennetegnes ved et sterkt motiv for å mestre, et såkalt mestringsmotiv eller prestasjonsmotiv. Dette motivet aktiviseres i situasjoner som ungdommen oppfatter som utfordrende. Ungdommer med lav angst / høyt mestringsmotiv tiltrekkes av mestrings situasjoner som de opplever som utfordrende og som de forventer å lykkes med. I tillegg til å kunne oppleve de positive følelsene som mestring genererer får de også vist hvor dyktige de er. Prestasjonsengstelige barn eller ungdom som har lavt prestasjonsmotiv sliter med å delta i ulike situasjoner der vurderingskomponenten inngår. De har en negativ forventning om å lykkes og plages av å måtte befinne seg i prestasjonssituasjoner som de ikke kan velge seg bort fra. Ofte kan dette resultere i at prestasjonsengstelige barn vegrer seg for å gå på skolen. Likevel hører dette inn under såkalt normalangst. Blir imidlertid prestasjonsangsten for sterk, slik at angsten blir dominerende og får karakter av å være en ”streng herre”, så er man over i en av angstlidelsene, som for eksempel sosial fobi. Mange barn og unge med høy grad av prestasjonsangst har sosialfobiske trekk (Søndergaard, 2009). De er generelt redde for nye og uvante situasjoner. De har en tendens til å betrakte deler av livet som en ”scene” og har overbevisende tanker om at andres øyne hviler på dem. Som Søndergaard (2009, s. 68) uttrykker det ”*Lige meget hvor de færedes, skal de præstere det optimale og må ikke lave fejl*”. Det eksisterer, som vi ser, glidende overganger mellom sterk normalangst og den avvikende angsten som inngår i de ulike angstlidelsene. Barn og unge med høy normalangst eller høy prestasjonsangst representerer en risikofaktor for å utvikle angstlidelse. For barn og unge med høy prestasjonsangst kan sosialfobi være en angstlidelse som kan oppstå (Haugen, 2008).

Søndergaard (2009) deler prestasjonsengstelige inn i tre grupper 1) der angst for eksamen er den mest gjeldende, 2) angst knyttet til situasjoner generelt, som angst for å dumme seg ut når de skal

lese høyt i timen norskløsing, holde foredrag, si navnet sitt i en ny klasse, osv) og 3) prestasjonsangst i komorbiditet med sosial angst – uansett om de skal prestere noe eller ikke så føler de seg dumme, annerledes og usikre i samværet med andre mennesker. De opplever at egen nervøsitet er pinlig og forsøker å skjule den.

1.1.2 Utbredelse av angst

Angst anses å være en av de mest utbredte og gjennomgripende av menneskelige følelser. En stor del av verdens befolkning lider av overdrevne og dominerende angstnivåer (Rachman, 2004). Angstlidelser er også blant de vanligste psykiske lidelsene i barnealderen og studier viser en varierende forekomst fra 6-20 % (Connolly mfl, 2007 hentet fra Grøholt mfl, 2008). Undersøkelser fra USA viser at nesten 10 % av alle under 16 år har en angstlidelse. (Grøholt mfl, 2008). I den testbevisste eller prøve - bevisste kulturen i andre halvdel av det 20. århundre, er folks liv sterkt påvirket av å yte godt på prøver. Det er ikke overraskende at angst under eksamen (prestasjonsangst) har blitt et gjennomgående moderne problem (Speilberger & Vagg 1995).

Den angstlidelsen som har størst forekomst er sosial fobi med noe over 13 % og ca. 11 % for spesifikk fobi (Barlow & Durand, 2005). De øvrige angstlidelsene varierer rundt 4 % (Haugen, 2008). Det kan nevnes at kvinner er mer tilbøyelige enn menn til å utvikle angst særlig ved panikkangst med agorafobi (plass angst/torg angst), der tre ganger så mange kvinner som menn utvikler denne angstlidelsen (sst). Hva komorbiditet angår fant Barlow og Durand (2005) at 55 % av pasienter på et sykehus som var diagnostisert for en type angstlidelse, samtidig hadde minst en annen angstlidelse eller en depressiv lidelse i tillegg. Kringelen (2005) fant i en tysk befolkningsgruppe at 60-70 % av mennesker med angstlidelser også utviklet en depressiv lidelse i det videre forløpet. Som vi ser av dette utgjør depressive lidelser den mest sentrale komorbide faktor til angstlidelser.

1.1.3 Angst eller frykt?

Mennesker har en medfødt evne til å reagere med angst. Dette helt normalt og kan beskrives som et varslingsystem som skal være til hjelp for oss i eventuelle faretruende situasjoner. Frykt brukes vanligvis om reelle, ytre trusler, eksempelvis den følelsen som oppstår eller aktiviseres i et menneske hvis en uheldigvis møter en bjørn ute på tur i skogen eller om man skulle være riktig så uheldig å bli jaget av en knivdesperado. Angst derimot er mer diffus i den forstand at den eventuelle

ytre fare kan være vanskelig å registrere (Haugen, 2008). May (1977) hevder at det tradisjonelle skillet mellom begrepet angst og begrepet frykt er at angst er en type frykt som går dypere inn i vår personlighet og truer vårt selvbilde i en eller annen forstand. Det som aktiviserer angst blir betraktet som noe ikke-bestemt, en usynlig fryktkilde som truer individets personlighet, ikke kropp. May påpeker videre at angst er en ikkeobserverbar utløser da angsten er en trussel for eksistensen til selvets personlighet. Frykt derimot, er en reell ytre fare som ikke kan tas til inntekt for verken å true vårt selvbilde eller true vår personlighet. For å avslutte distinksjonen mellom angst og frykt kan det konkluderes med at frykt vanligvis brukes om noe ytre, observerbart, reelle trusler eller farer, mens angst er en følelse der kilden eller årsaken til at den oppstår er mer eller mindre diffus.

1.1.4 Definisjoner av angst

Spielberger (1972b, s 482) definerer angst som ” *en ubehagelig følelsemessig tilstand eller en tilstand som er preget av subjektive følelser av anspenhet, engstelse og bekymring, og ved aktivering eller opphisselse av det autonome nervesystemet* ”. May (1977, s. 205) definerer angst slik: ” *angst oppstår når individet føler at en essensiell verdi trues som er vesentlig for vedkommendes eksistens og personlighet*”. Begge er av den oppfatning at angst er en vond eller ubehagelig følelse. Angstfølelsen for May representerer noe vesentlig for menneskets eksistens. Denne essensielle verdien truer menneskets eksistens. Leary (1982, s. 99) definerer angst noe annerledes: ” *angst refererer til en kognitiv - affektiv reaksjon preget av fysiologiske opphisselse (indikasjon fra det sympatiske nervesystemet) og frykt om et potensielt negativt utfall som den enkelte oppfatter som truende* ”. Det som hovedsakelig skiller Leary`s definisjon fra Spielberger og May`s, er Leary`s vektlegging av fysiologiske reaksjoner. Fysiologisk opphisselse er definert av American Psychological Association Dictionary of Psychology som aspekter av opphisselse vist av fysiologiske responser, som for eksempel økt blodtrykk og frekvensen av respirasjon og redusert aktivitet i magesystemet (Vandenbos, 2007). Andre fysiologiske effekter av angst inkluderer sammensnørte blodkar, høyere kroppstemperatur, utvidelse av pupiller, muskelkramper, økt blodtilførsel til muskler og nedsatt blodtilførsel til huden (Zeidner, 1998).

Barlow (2002) innlemmer, lik Leary, de fysiologiske effekter av angst i måten angstbegrepet omtales på. Angst blir forklart som en negativ følelestilstand karakterisert ved visse kroppslige spenningstilstander og bekymring for fremtiden. Også her understrekes det at angst (**er**) en negativ følelse. Hildegard Peplau (1990) hentet fra Hummelvoll (2004, s., 128) har en lignende karakteristikk eller definisjon som lyder ” *angst er en subjektiv, følelsemessig opplevelse, som*

erfares som en ubehagelig bekymring og uro – eller en forutanelse av noe truende”. Som vi ser av nevnte definisjoner inkluderer forfatterne begrepet *følelse* i sine definisjoner. Rachman (2004) beskriver angst som en opplevd forestilling om psykisk stress som oppstår på grunn av forventningen om en urovekkende og potensielt truende hendelse. Nøkkelordene i alle definisjonene er negativ følelse, ubehag, bekymring i et fremtidsperspektiv, kroppslige reaksjoner og stress. Underbegrepene eller underkategoriene til begrepet angst er de ulike angstlidelsene. Noen angstformer er spesifikke i den forstand at de er relatert til for eksempel fugler, hunder, slanger, edderkopper (spesifikk fobi). Andre angstformer kan være mer diffuse der angstkilden kan være vanskelig å identifisere (for eksempel generalisert angst). Uavhengig av angstlidelse beskriver angstdefinisjonene nevnt over mange av hovedpunktene i de ulike angstlidelsene. Den ene av undergruppene som skal utredes og omtales i denne oppgaven er begrepet prestasjonsangst.

2. BEGREPET PRESTASJONSANGST

Før begrepet prestasjonsangst skal defineres, kan det være greit å ta en titt tilbake på ulike forløp, og retninger innen prestasjonsangstforskningen. Det kan også være greit å nevne at det er flere uttrykk som benyttes om prestasjonsangst. Betegnelser som ”prøveangst”, ”testangst”, ”sceneangst” og ”evalueringsangst” brukes om hverandre for å beskrive fenomenet prestasjonsangst. Dette fordi det i forskningsmiljøene eksisterer ulike retninger og tradisjoner når det gjelder prestasjonsangstbegrepet. Hovedretningene er testangsttradisjonen og mestringsmotivasjonstradisjonen. Når det gjelder mestringsmotivasjonstradisjonen er det motivet for å unngå nederlag som er framtrepende (Atkinson, 1964).

2.1 Mestringsmotivtradisjonen

Atkinson (1964) er den av McClelland – gruppens medlemmer som videreutvikler mestringsmotivasjonen. Mestringsmotivet uttrykkes som ”motive to seek success” (Ms) og prestasjonsangsten benevnes ”motive to avoid failure” (Mf). På dette vis oppnår Atkinson fire ulike elevgrupper. Disse gruppene er: 1) elever med høy prestasjonsangst og høyt prestasjonsmotiv (høy, høy), 2) høy prestasjonsangst og lavt prestasjonsmotiv (høy, lav), 3) lav prestasjonsangst og lavt prestasjonsmotiv (lav, lav) og 4) lav prestasjonsangst og høyt prestasjonsmotiv (lav, høy). Den typiske prestasjonsengstelige eleven kjennetegnes ved høy prestasjonsangst og lavt prestasjonsmotiv (gruppe 2. høy, lav).

Elevene med høy prestasjonsangst og lavt prestasjonsmotiv ønsker seg vekk fra alle prestasjonssituasjoner. Dersom skolen ikke ville ha vært obligatorisk, ville de ikke ha møtt opp. En annen viktig gruppe er de elevene med lav prestasjonsangst og høyt prestasjonsmotiv. Disse elevene kjennetegnes ved at de tiltrekkes av vurderingssituasjoner der de kan få vist hvor dyktige de er. En overveiende del av forskningen viser at disse elevene får best karakterer på skoleeksamener og lignende (sst). Det kan kort nevnes at elever med lav prestasjonsangst og lavt prestasjonsmotiv (lav, lav – gruppen) stort sett er uinteressert i det som foregår i skolen, mens elever med høy prestasjonsangst og høyt prestasjonsmotiv kjennetegnes ved at de gjerne vil gjøre det bra, men samtidig er redde for å mislykkes. Det er vanlig å benevne elevgruppen som både har høy prestasjonsangst og lavt prestasjonsmotiv som nederlagsdominerte i motsetning til elever med lav grad av prestasjonsangst og høy grad av prestasjonsmotiv som mestringsorienterte, eller

prestasjonsorienterte (Haugen, 2008).

2.1.2 Testangsttradisjonen og evalueringsangsttradisjonen

Det som kjennetegner begrepet testangsttradisjonen er feilaktig eller irrelevant tenkning (Spielberger, 1979). Denne feiltenkningen eller fordreiningen kommer av at testangsten virker hemmende og hindrer rasjonell tenkning. Som navnet indikerer relaterer man i testangsttradisjonen, testangstbegrepet til evaluerende situasjoner. Det viktigste kjennetegnet er irrelevante tanker som forstyrrer resultatet. Mandler og Sarason (1952) forklarte testangst som en generell ubehagelig følelse forbundet med testlignende situasjoner. Slik jeg tolker dette gjelder testlignende situasjoner et bredere spekter enn bare prøver og eksamener på skolen. Wine (1980) foreslår imidlertid å bruke begrepet evalueringsangst i stedet for begrepet testangst som er ført i pennen av blant annet Mandler & Sarason (1952), Spielberger (1979) og Sarason (1978) for å nevne noen. Wine (1980) argumenterer med at begrepet testangst virker som at angsten bare opptrer når eller dersom det er snakk om en test eller en prøve. Evalueringsangst brukes, som ordet/begrepet antyder, når individet eller individene opplever angst i situasjoner der de blir evaluert. Sarason (1984) delte Wine (1980) sin tanke om at begrepet ikke var fullt ut dekkende og mente således at testangstbegrepet består av fire komponenter: spenning, kroppslige reaksjoner, bekymring og testirrelevant tenkning. Spielberger (1972b) delte mange av de samme oppfatninger som de to foregående forfattere og hevder at testangst refererer til individets disposisjon for å reagere med omfattende bekymring, påtrengende tanker, mental disorganisering, spenning, og fysiologiske opphisselse når de utsettes for evaluerende kontekster eller situasjoner. Zeidner (1998) så på testangst som et gjensidig samspill av en rekke forskjellige elementer som spiller inn i den evaluerende situasjonen. Disse elementene omfatter en evaluerende kontekst, individuelle forskjeller i sårbarhet (trekkangst), trusseloppfatninger, angst, mestringsmønstre og adaptive utfall. Hendelser som framprovoserer testangst består av en rekke forskjellige temporale faser, inkludert forberedelse, konfrontasjon, forventning og løsning (sst).

2.1.3 Testengstelig atferd

Testengstelig atferd viser seg når en person mener at hans eller hennes intellektuelle, motiverende og sosiale evner overskrider ens egne krav og forventninger fra en test eller evaluerende situasjoner (Zeidner & Matthews, 2010). Prestasjonsengstelige elever tolker et bredt spekter av situasjoner som evaluerende og reagerer med kognitiv bekymring med tanker av eventuell svikt i fortid og

fremtidige negative konsekvenser (Wine, 1980). Slike elever har blitt rapportert å manifestere sviktende ferdigheter i informasjonsbehandling under informasjons - koding, bearbeiding og gjenfinning (Cassady, 2004). Under vurderingssituasjoner rapporterer prestasjonsengstelige elever å lide av økt emosjonell opphisselse, og overdreven bekymring for at de skal svikte under eksamen. De plages med kognitive forstyrrelser og oppgave - irrelevante tanker, og er svært utsatt for distraksjon (Zeidner & Matthews, 2010). Disse selv relaterte/sentrerte kognisjoner, eller forstyrrende tanker, distraherer elevenes oppmerksomhetsressurser, som kunne ha vært brukt til oppgaverelevante mentale aktiviteter. Grunnet deres negative selv skjema (tankemønstre), oppfatter testengstelige studenter stadig en trussel mot seg som person, som virker mer selvskadelig enn selvstyrkende i testsituasjoner (sst). Mange prestasjonsengstelige elever rapporter også å oppleve mangler i- eller manglende studieteknikk. Evaluerende situasjoner synes å være spesielt uheldig for prestasjonene for elever med lav oppfattet selv kompetanse (sst). Zeidner (1998) relaterer begrepet prestasjonsangst til kognitive, affektive og atferdsmessige reaksjoner, utløst av bekymring over mulige negative utfall i situasjoner der man blir evaluert eller testet.

Det faktum at prestasjonsangst er en så kompleks konstruksjon, som omfatter både bekymring og selvopptatthet, fysisk opprørthet, forstyrrende følelser, og mistilpasset atferd, gjør det spesielt vanskelig for forskere å sortere ut alle disse komponentene. Fra noen forskeres perspektiv kan en disposisjon for prestasjonsangst tolkes som et kontekstualisert personlighetstrekk. Altså at angsten kun er til stede i enkelte kontekster, som eksempelvis i en test- eller prøvekontekst (sst). Det kontekstualiserte personlighetstrekket gjelder også den mer ”sosiale delen ” av prestasjonsangstbegrepet. Angsten griper tak i situasjoner/kontekster der eleven skal prestere noe muntlig og/eller fysisk, lik en rolle i et teater, der vurderingskomponenten inngår. Dette kan omfatte eksempelvis elevene i en klasse, eller andre mennesker som sådan. Uavhengig av konteksten, så er det evalueringskomponenten og elevens lave selvoppfatning og lave selvkompetansen som er essensielt. Det faktum at den prestasjonsengstelige eleven ”hele tiden” tenker at han eller hun skal mislykkes, forsterker (slik jeg ser det) bare angsten for evalueringskomponenten, fra den eller de det måtte være.

Liebert og Morris (1967) vektla den følelsesmessige eller den emosjonelle komponenten og hevder at under en testsituasjon vil den følelsesmessige komponenten utløse kroppslige, autonome stressreaksjoner/spenninger hos individet. Sarason (1978, s. 86) definerer testangst med klare referanser til Liebert og Morris (1967) sin innlemming av de kroppslige reaksjonene som en del av testangsten: ” *Den svært testengstelige person bekymrer seg for eksamineringer og viser et fysiologisk reaksjonsmønster som går sammen med/langs med bekymring*”. Etter dette kan man

hevde at det inngår fire komponenter i prestasjonsangstbegrepet: Tanker, følelser, handlinger og kroppslige reaksjoner.

Innen angstforskningen er også det kulturelle vektlagt. May (1977) hevder at prestasjonsangst er opplevelsen av ikke å tilfredsstille de kulturelle standardene for suksess, eller ønsket måloppnåelse. Det May sier er at den type trussel som oppstår i form av angst, er i stor grad definert av kulturen som det enkelte individ befinner seg i. Begrepsbruken vedrørende prestasjonsangst er forståelig nok definert av kulturen som ”snakker”. I USA er det eksempelvis mye vanligere med multiple choice oppgaver da elevmassen er betydelig større. Sarason med flere (1960) hevdet at kvaliteten av testresultater eller resultater i skole eller arbeidsliv var blant de viktigste determinanter i livene til samfunnets medlemmer. Det er viktig å understreke at det kulturelle aspektet som inngår i prestasjonsangstforskningen der utdanning og krav som følge av det er høye. Prestasjonsangst vil/kan med andre ord øke i takt med samfunnets krav og forventninger.

Prestasjonsangst generelt betyr som nevnt den angsten som aktiviseres i situasjoner der det en gjør eller sier blir utsatt for en vurdering. En del forskere har valgt å spesifisere de viktigste situasjonene som prestasjonsangst aktiviseres i. For barn og unge vil det være skolesituasjonen og den angsten som vekkes i forbindelse med skolen og skolesituasjoner. Enkelte tar til orde for å kalle dette for akademisk prestasjonsangst. Akademisk prestasjonsangst beskrives som angst for fag og prøver generelt (Cassady, 2004). Det er både formelle og uformelle testsituasjoner som kan inkluderes i begrepsbruken (Sarason mfl, 1960). Forfatterne hevdet at både før og etter begynnelsen av skolen vil barn og unge med høy grad av prestasjonsangst eller høy grad av testangst, oppleve mange situasjoner og personer som involverer foreldre, lærere, elever og andre som kan virke stressende på den engstelige eleven. For å eksemplifisere dette kan man tenke seg en elev med høy grad av testangst og/eller prestasjonsangst som skal ta en prøve eller en type eksamen. Dersom eleven vet at ingen skal se eller rette denne prøven vil ikke angsten nødvendigvis aktiviseres. Dersom imidlertid eleven vet at læreren skal rette den og at mor/far får vite hvordan det gikk på prøven kan det hende at angsten aktiviseres hos eleven. Et annet tenkt eksempel kan være at eleven får sitte på et rom alene uten å ha elever eller lærere ved sin side. I så tilfelle kan det hende at angsten er mindre til stede versus om eleven skulle sittede i klasserommet med elever og lærer til stede. Sarason med flere (1960) forklarer det slik at man bør forvente at den ”testengstelige” vil fremvise eller ikke fremvise angst i andre situasjoner enn bare testsituasjonen. I den forståelse antar jeg at det var prestasjonsangst også i sosiale settinger der vurderingskomponenten inngikk som ble registrert.

Wine (1980) var også inne på tanken og tok til orde for at personer som skårer høyt på målinger av testangst, er personer som vanligvis tolker et bredt spekter av situasjoner som evaluerende og

reagerer med kognitiv bekymring og mangelfull prestering. Således er det å forvente at testengstelige barn vil være engstelig i mange situasjoner. Sarason (1978) så på testangst som et trekk hos individet og mente også at angsten ville gjøre seg gjeldene ikke bare i en gitt situasjon, men i en blanding av situasjoner der testangsten som oppleves varierer fra person til person. Man kan spørre seg om det er grunnlag for å bruke betegnelsen sosial prestasjonsangst i prestasjonsangstforskningen?

Prestasjonsangst i dag oppfattes som en kompleks multidimensjonell konstruksjon som innebærer en rekke beslektede kognitive, affektive og atferdsmessige komponenter og reaksjoner (Zeidner & Matthews, 2010).

Etter å ha gjennomgått de ulike tradisjoner, betegnelser og definisjoner framføres følgende definisjon: *”Prestasjonsangst er urealistiske, negative tanker og emosjonelle ubehagsfølelser, samt negative kroppslige spenningstilstander i situasjoner der vurderingskomponenten fra andre mennesker gjør seg gjeldende”*.

3. KORT OM DE ULIKE ANGSTLIDELSENE

Det er vanlig å regne fem hovedgrupper av angstlidelser. Det er fobier, generalisert angst, tvangspreget angst, posttraumatisk angst og panikkangst. I fortsettelsen blir det en kort omtale av hver enkelt hovedgruppe.

3.1 Fobisk angst

Fobisk angst eller spesifikke fobier er angst for dyr, insekter, mørke, vann (hydrofobi), lukkede rom, folkemasser, det å gå på kino, delta i sosiale sammenhenger osv. Fobiske tilstander kjennetegnes ved at angsten hovedsakelig framkalles av visse situasjoner eller objekter som rasjonelt sett ikke er noe farlig for individet (Haugen, 2008). En vanlig fobi er agorafobi (torgangst/plassangst), som er en angst for situasjoner der man kan få angstanfall og det er vanskelig å komme seg fort nok mulig unna, for eksempel i en kinosal. Sosial fobi eller sosial angstlidelse er en angst for å bli latterliggjort, baksnakket eller kritisk gransket av andre (sst). Ved høy grad av sosial angst kan intens frykt i sosiale situasjoner oppleves. Den sosiale angsten kan være av spesifikk karakter, at den kun oppleves i enkelte spesielle situasjoner, eller den kan være generalisert. Det vil si at den sosiale angsten vanligvis er vedvarende der en kronisk frykter andres tanker eller bedømming om en selv. Det hører også med å være flau eller ydmyket på grunn av ens egne handlinger.

Barn og unge som har denne angsttypen unngår som regel situasjoner hvor det er mange andre mennesker (buss, bane osv). Er den sosiale angsten for sterk vegrer den unge seg for å gå ut. Enkelte går ikke ut i det hele tatt. Mellom angstlidelsene er det glidende overganger og som nevnt står personer med høy grad av prestasjonsangst i fare for å utvikle sosial fobi (sst).

Separasjonsangst er også en type fobi som viser seg som en overdreven bekymring og negative tanker for å være borte fra foreldrene eller hjemmet sitt, stadig engstelse for at noe skal hende foreldrene og barnet kan bekymre seg så mye at det hindrer det i å gå på skolen (Grøholt mfl, 2008). Det er helt normalt at barn i to til seksårsalderen viser angst ved atskillelse fra mennesker som de er sterkt knyttet til. Men dersom angsten tar form i en urealitisk bekymring for familiemedlemmer eller frykt for at de vil forlate dem for godt er man over i en angstlidelsen, separasjonsangst. Det kan gi uttrykk i form av nattlige mareritt, kvalme, magesmerter, hodepine og lignende ved situasjoner som involverer atskillelse fra viktige tilknytningsfigurer (Kringlen, 2005).

3.1.2 Panikkangst

Panikkangst er karakterisert ved gjentatte plutselige anfall, der den unge føler intens angst eller ubehag. Anfallet varer i flere minutter, og den unge har hjertebank, svetter, skjelver og har åndenød. Anfallene kan komme helt uventet, uten en kjent foranledning, og det gjør at den unge etter hvert aldri føler seg helt trygg (Grøholt mfl, 2008). Et kjennetegn for barn og unge som lider av denne angstlidelsen er at de har angst for angsten. Anfallene kan ofte oppleves for den unge som at han eller henne skal dø.

3.1.3 Generalisert angst

Generalisert angst vil si at angstlidelsen er knyttet til en rekke situasjoner. Dette er diffuse og uklare situasjoner som gjør det vanskelig å kunne spesifisere eventuelle miljøfaktorer eller situasjoner som angsten måtte være knyttet til. Barn og unge som har denne angstlidelsen er nærmest kronisk bekymret og engstelige (Kringlen, 2005). I skolealder bekymrer de seg nært sagt for alt som har med skole å gjøre, samt familieforhold, venner og egen fremtid. Barnet blir lett irritabelt og anspent og sover ofte dårlig (Haugen, 2008).

3.1.4 Tvangspreget angst

Tvangslidelse (obsessiv – kompulsiv lidelse) starter vanligvis i barneårene og kjennetegnes ved stadig tilbakevendende vonde tanker (obsesjoner) og tvangspregede handlinger (sst). De vonde tankene kan være av så sterk/uhyggelig karakter at den unge ikke våger å fortelle noen om innholdet av det. Av den grunn kommer tvangshandlingene som for eksempel overdreven håndvask, som gjerne utføres på en rituell måte, med det formål å dempe angsten som er relatert til tvangstankene. Angstreduksjonen er som regel liten og vedvarer kort så oppholdet mellom håndvaskingen er som regel kortvarig.

3.1.5 Posttraumatisk stresslidelse

PTSD (posttraumatisk stresslidelse) oppstår som et resultat av å ha opplevd et traume eller en ekstrem fysisk/psykisk påkjenning. Etter den akutte stressreaksjonen iverksettes en rekke etterreaksjoner der den unge stadig gjenopplever den traumatiske hendelsen. For å få diagnosen må

det være en klar sammenheng mellom den ekstreme påkjenningen til den plutselige sosiale endringen (Kringlen, 2005). For flyktninger som kommer til landet fra krigsherjede områder er PTSD den vanligste angstformen (Haugen, 2010).

4. TEORETISKE TILNÆRMINGER TIL FORSTÅELSE AV ANGSTLIDELSER

Det eksisterer ulike teoretiske tilnærminger til forståelse av angstlidelser. Det betyr ikke nødvendigvis at de står i noe motsetningsforhold til hverandre, men de vektlegger ulike aspekter ved årsakskomplekset og anvender noe ulik terminologi. De mest sentrale teoriene som skal omtales her er nevrobiologisk tilnærming, atferdsteoretisk tilnærming, kognitiv tilnærming, humanistisk tilnærming, psykoanalytisk tilnærming og sosiokulturell tilnærming.

4.1 Nevrobiologisk tilnærming

Den nevrobiologiske tilnærmingen setter søkelyset på årsaksfaktorer som er knyttet til individet, og i den sammenheng er det genetikk, nervesystemer og biokjemiske prosesser som er sentrale (Haugen, 2008). Hva genetikk angår er det klare indikasjoner på at vi arver en disposisjon eller en tendens til å være anspente eller nervøse. Videre er det indikasjoner på at det er bidrag fra en rekke gener og ikke enkeltgener som gjør oss sårbare mot angst. Panikkangst synes å være den angstformen der det genetiske bidraget er best dokumentert (Craske & Waters 2005, hentet fra Haugen 2008, s 118). Hva biokjemiske prosesser angår er det særlig lave nivåer av den inhibitoriske nevrotransmitteren eller signalstoffet GABA som påvirker det limbiske system, særlig amygdala og hippocampus og andre hjernestrukturer som locus ceruleus i hjernestammen og prefrontal korteks. Noradrenalin og serotonin er også involvert (Haugen 2008). Det kan sies at for å utvikle en angstlidelse er det stor sannsynlighet for at individet besitter en genetisk disposisjon eller sårbarhet. Denne disposisjonen eller sårbarheten kan blomstre dersom miljøet, metaforisk, stikker kjepper i hjulene for individet. Dersom miljøet imidlertid er bra vil ikke angsten nødvendigvis få "kraft" over individet. Dette er dokumentert i forskning av blant annet Eysenck og Eysenck (1958, hentet fra Zeidner og Matthews, 2010) basert på tvillingstudier. Funnene om arv indikerte en genetisk disposisjon på 0.50 for eneggende tvillinger. To nyere studier av (Eley mfl, 2003; van Beijsterveldt, Verhulst, Molenaar & Boomsma, 2004 hentet fra Zeidner og Matthews, 2010), der store tvilling sampler var blitt brukt (n = 4,564 og 7,600) rapporterte arve estimer på rundt .50 for angstproblematikk for barn og unge. Sammenlagt er det klare indikasjoner på at genetikk/arv står for om lag halvparten av den observerte variansen der angst kan bli regnet for av genetiske faktorer. Dette indikerer også at miljø har en betydelig innvirkning på om barn og unge utvikler en

angstlidelse eller ikke.

4.1.2 Atferdsteoretisk tilnærming

Innen den atferdsteoretiske tilnærmingen er det foretatt en rekke eksperimenter der det påvises at frykt eller angst kan læres til noe etter prinsippene som inngår i klassisk betinging. Har et barn for eksempel lært frykt/angst for hunder etter å ha blitt bitt av en hund en gang (samtidighet mellom syn/lyd av hund og fysisk smerte), kan dette gi et viktig bidrag til forståelsen av hvorfor barnet etter denne hendelsen utviklet en fobisk angst for hunder. Angsten opprettholdes ved at barnet løper vekk eller unngår angstkilden (operant betinging) slik at angsten forsterkes ved angstreduksjon (negativ forsterkning). For å bruke et eksempel innen prestasjonsangst kan det være nok at den unge har opplevd latterliggjørelse i anledninger der eleven skulle lese høyt for klassen i norsktimene og/eller i prøvesituasjoner der resultatet ble dårlig og kjeft og ydmykelse ventet den unge når han eller hun kom hjem med resultatet. I denne sammenheng er det viktig å ha med at den unge sannsynligvis har en disposisjon for å utvikle angst i tillegg.

4.1.3 Kognitiv tilnærming

Den kognitive tilnærming vektlegger kognitive (tankemessige) fordreininger, inklusive tendensen til å forstørre graden av trussel eller fare (Haugen, 2008). Ved sosial fobi for eksempel, postuleres det at visse personer fordreier virkeligheten på en slik måte at de opparbeider seg overdrevne og urealistiske høye standarder til sosial væremåte og på det vis øker sannsynligheten betraktelig for ikke å nå opp til disse standardene (sst). Ungdommer som lett får panikkangst derimot, er for opptatte av sine naturlige kroppslige reaksjoner. Ved panikkangst mistolkes normale angstreaksjoner på en negativ måte da ungdommen innehar den feilaktige trosoppfatningen at (normal) angst har skadelige konsekvenser (sst). Ved panikkangst er det også vanlig at vedkommende har angst for angsten. Det vil si at personen har angst for å få et panikkanfall/angstanfall. Som vi ser er det glidende overganger i angstproblematikken der generalisert angst (kronisk bekymret) kan virke som en forløper til panikkangst/angstanfall eller motsatt.

4.1.4 Humanistisk tilnærming

Innen humanistisk tilnærming fokuseres det på forholdet mellom betinget og ubetinget positiv

aktelse overfor barnet. Kort sagt kan harde standarder overfor barnet fra foreldrenes side få konsekvenser for barna. Barnas væremåte eller prestasjoner må være av en slik kvalitet at den bifalles av foreldrene (betinget positiv anerkjennelse). Barnet blir med andre ord ikke elsket i kraft av seg selv, men i kraften av kvaliteten på det de presterer. Denne betingede positive aktelsen fra foreldrenes side kan starte allerede i forbindelse med renslighetstreningen når barnet skal lære seg å kontrollere egen urin og avføring. Barn som har vært utsatt for betinget positiv aktelse, kan i følge grunnleggeren av humanismen, Carl Rogers (1965), fortsette med å sette urealistiske høye standarder for seg selv. Stadig mislykkes de i å nå opp til de selvpålagte urealistiske standardene og på det vis klarer de ikke å akseptere seg selv som et genuint individ og kan utvikle angst. Sarason med flere (1960) delte dette synet og tok til ordet for at testangst eller prestasjonsangst er noe som blir ”lært” tidlig i en unges liv som kan få sitt utspring i skoleårene. I samme filosofi som Rogers, hevdet Sarason (1960) at gjennom sosialiseringprosessen i hjemmet kan barnet få gjentatte nederlagsopplevelser av foreldre som stadig setter høyere og urealistiske krav til den unge. Dette kan således få de konsekvenser at den unge opplever situasjoner der han eller hun blir vurdert av andre som negative, eller ubehagelige.

4.1.5 Psykoanalytisk tilnærming

Grovt forklart postuleres det i psykoanalytisk tilnærming at ego ikke klarer og hankses med konflikten mellom id og superego (Nolen-Hoeksema, 2007). Dette kalte Freud nevrotisk angst. Fobiene oppstår i følge psykoanalytisk teori som resultat av at ubevisst angst blir forskjøvet til et nøytralt objekt som mennesket ikke klarer å uttrykke. Fortrengte opplevelser som omfattende hindring av behovstilfredsstillelse, kan oppleves som smertefulle og er vanligvis forbundet med angst, skyld eller skam. Disse fortrengte opplevelsene eller traumene kan påvirke barnet senere i ugunstig retning, spesielt når den unge utsettes for stress eller motgangsopplevelser. Videre hevdes det at barnet gjør bruk av forsvarsmekanismer i overdreven grad for å verne seg mot angst, skyld eller følelse av mindreverd forårsaket av de fortrengte impulsene. Nyere psykoanalytiske teorier tar utgangspunkt i foreldrerollen og da særlig foreldre som viser lite varme og støtte overfor barna sine. Dette kan føre til at barna utvikler en oppfatning av seg selv som sårbare og andre som fiendtlige – og kan resultere i kronisk angst (sst).

4.1.6 Sosiokulturell tilnærming

Innen den sosiokulturelle tilnærming fokuseres det på forskjeller mellom samfunn der ulik grad av

miljøpress, samfunnets økonomi, politikk og normer står som sentralt. Barn og unge som vokser opp i samfunn med raske sosiale forandringer, krig, sult og politisk undertrykking har i følge sosiokulturell tilnærming betydelig større risiko eller sannsynlighet for å utvikle en angstlidelse i motsetning til barn og unge som vokser opp i trygge, stabile demokratiske land (Compton mfl, 1991). En overbevisende sammenligning vil være sør i Somalia og Norge. De samme forskjellene finner man imidlertid i samme land der forekomsten av angstlidelser i USA er større i lavere sosioøkonomiske grupper og ugunstig stilte minoritetsgrupper enn blant hvite med høyere sosioøkonomisk status (Nolen-Hoeksema, 2007).

Det er en rekke faktorer som kan forårsake angst som ikke hører naturlig hjemme i noen av de nevnte teoriene. Disse vil i fortsettelsen bli kalt risikofaktorer i motsetning til beskyttelsesfaktorer.

5. RISIKOFAKTORER VERSUS BESKYTTELSESAKTORER

Barn er selvfølgelig utstyrt med ulik konstitusjon eller arveutstyr. Vi kan ikke utelukke at visse gener kan disponere for utvikling av prestasjonsangst. Det utdypes nærmere i forbindelse med diatese stressmodellen.

5.1 Risikofaktorer forbundet med familien

Risikofaktorer forbundet med familien gjelder mangelfulle foreldreferdigheter, ugunstige sosioøkonomiske forhold i hjemmet, kriminalitet, vold eller rusmisbruk hos foreldrene, omsorgssvikt, samlivsbrudd eller psykopatologi hos foreldrene.

Selv om foreldrene i utgangspunktet vil det beste for sine barn betyr det ikke at de klarer å vise gode foreldreferdigheter. Dersom barnet har et vanskelig gemytt og er litt komplisert i sin væremåte kan relasjonen mellom foreldre og barn utvikle seg på en uheldig måte. Hvis barnet opplever utrygghet i forbindelse med foreldrenes væremåte kan det generere angst (Haugen, 2008). Hvis foreldrene er i en vanskelig arbeidssituasjon og sliter økonomisk, kan dette bidra til å nedsette kvaliteten på foreldreferdighetene, slik at de kanskje viser mer irritasjon og sinne overfor det oppvoksende barnet, som på det vis kan generere utrygghet og angst. Hvis foreldrene noen ganger viser positiv væremåte selv om barnets oppførsel trenger en korreksjon og hvis foreldrene kjefter for barnet for samme oppførsel, kan dette skape utrygghet hos barnet med påfølgende angst. Foreldre som reagerer ulikt på samme situasjoner viser en inkonsistent væremåte som er uheldig for den unge. Foreldre som sliter med en alvorlig sykdom eller rusmisbruk i en eller annen form klarer vanskelig å utøve gode foreldreferdigheter.

Beskyttelsesfaktoren her er foreldre som utviser gode foreldreferdigheter ved at de er konsekvente i sin oppdragelse, aksepterer barnet slik det er, er glad i det uavhengig av hva barnet presterer og gir positiv anerkjennelse på ulike ferdigheter uavhengig om ferdigheten er god eller dårlig. Positive foreldreferdigheter innebærer også at foreldrene kan sette grenser ved uakseptabel væremåte fra barnets side, uten at det trenger å oppleves som noen utrygghet for den unge.

5.1.2 Tilknytningens betydning for angstlidelser

Nært beslektet med foreldreferdigheter er begrepet tilknytning. Å anerkjenne bidraget fra medfødte sårbarheter i angsterfaring, understreker dagens forskning betydningen av tidlig erfaring i oppfostring. Studier av barneoppdragelse har fokusert på et bredt spekter av atferd og holdninger som kan ha innvirkning på utviklingen av angst, inkludert overbeskyttelse, mangel på varme, foreldresentrering, fiendtlig løsrivelse, strenghet, og forsømmelse. Gjeldende forskning understreker betydningen av tidlig omsorgserfaring, særlig når det former et barns følelse av uforutsigbarhet og ukontrollbarhet i utvikling og progresjon av sårbarheter. Personlighetspsykologer henviser spesielt til de første leveår som særdeles viktige for om barnet skal utvikle en grunnleggende trygghet (E.H. Erikson) eller tvert om en atferd preget av grunnleggende angst (Karen Horny) (hentet fra Nielsen & Raaheim, 1997). Tilknytning er et atferdssystem som består av ulike former for tilknytningsatferd. Tilknytningsatferd blir av Bowlby (1982) vurdert som enhver atferd som fører til at en person oppnår eller opprettholder nærhet til en person som blir oppfattet som bedre i stand til og hankses med verden. Bowlby var en av pionerene innenfor tilknytningsteori, og hans sentrale idé var at barnets mentale helse var avhengig av å danne en sikker og stabil tilknytning til den primære omsorgspersonen (normalt, mor) i sin barndom. Den sikre tilknytning er preget av varme, intimitet og stabilitet, til tilfredsstillelse av både mor og barn. Ainsworth (1972) fant tre forhold som ble antatt å være viktige for utviklingen av en trygg tilknytning. (1) Det gjelder omsorgsgivers følsomhet (sensitivitet) overfor barnets signaler. Viktig i denne sammenheng er hvor raskt og konsekvent vedkommende reagerer på barnets signaler. (2) Hvor mye samhandling omsorgsgiver tar initiativ til og (3), i hvilken grad miljøet er regulert slik at barnet kan forstå følgene av egne handlinger. Det kan konkluderes med at kvaliteten på tilknytningen den nære omsorgsgiver viser eller gir barnet tidlig i livet kan ha betydning for om barnet i det senere livsløp vil/kan utvikle angst. Beskyttelsesfaktoren her er dermed at barnet har foreldre som gir det en sikker og forutsigbar tilknytning allerede i startfasen av livet.

5.1.3 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer forbundet med barnehage

Normalt vil barn som får barnehageplass lære seg sosial kompetanse, språk og begreper. Når det er harmoni og fred i barnehagen så lærer barna dette på en positiv måte og da vil barnehagen klassifisere seg som en beskyttelsesfaktor. Men av forskjellige grunner kan noen barnehager skille seg negativt ut ved at personalet ikke trives, det utøves en dårlig ledelse, de fysiske forholdene er vanskelige, det er mye sykdom og skifte blant personalet, osv. I de siste tilfellene vil barnehagen

framstå som en risikofaktor.

5.1.4 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer forbundet med skole

Forskning av Sørli og Nordahl (1998) viser at forekomsten av vansker var mindre i skoler der ledelsen så på pedagogisk ledelse som minst like viktig som administrativ ledelse. Hvordan lærere samarbeider og forholder seg til hverandre, hvordan læreres ledelse er, hvordan lærers væremåte overfor elevene er, hvordan lærers undervisning er og hvordan den sosiale relasjonen elevene i mellom fungerer, er alle faktorer som enten kan være av risiko eller beskyttelse. Barn og unge som opplever alvorlig mobbing i skoleårene er naturlig nok mer utsatt for å utvikle en angstlidelse enn barn og unge som ikke opplever å bli mobbet. Sjansen er enda større dersom de har en disposisjon for å utvikle en angstlidelse i tillegg.

5.1.5 Risikofaktorer i forbindelse med ulykker og andre sterkt belastende hendelser

Eksempler på ulykker og andre sterkt belastende hendelser, i vårt samfunn å regne, er ransforsøk, bilulykker, voldtekt og eventuelt å oppleve skilsmisse. Selv om ulykker og sterkt belastende hendelser er risikofaktorer betyr det ikke at alle barn eller ungdommer utvikler en angstlidelse. Men dersom den vonde opplevelsen skulle resultere i et traume, kan en vanlig reaksjonsform være en angstlidelse i form av PTSD eller generell angst, alt avhengig av ulykken eller hendelsen som inntraff..

For å avslutte innlegget om beskyttelsesfaktorer versus risikofaktorer, vil jeg påpeke at det ikke er en selvfølge at enkelte risikofaktorer vil resultere i en angstlidelse. Det er heller samspillet eller interaksjonen mellom det enkelte barn og det enkelte miljø som avgjør det.

5.1.6 Diatese stressmodellen

Diatese betyr sykdomsanlegg eller tendens til sykdom (Haugen, 2008). Et individ kan ha en predisposisjon, sårbarhet eller diatese for å utvikle en eller annen lidelse. Sårbarheten eller diatesen

i seg selv er nødvendigvis ikke sterk nok til å utvikle vanskene, men avhenger til en viss grad av stress fra miljøet for at vanskene skal kunne manifestere seg. Det vil si at stress fra miljøet må være såpass sterkt at det overskrider individets evne til å mestre (cope). Dersom den unge ikke har en predisposisjon for å utvikle en angstlidelse kanen angstlidelse allikevel utvikles. Dersom vi tenker oss et foreldrepar som liker å dra ofte ut å spise, på besøk eller på fest, til stadighet etterlater barnet til en fremmed barnevakt uten å ta hensyn til barnets signaler, kan dette få konsekvenser. Barnet gråter og er veldig fortvilet hver gang foreldrene drar bort. Dette er å regne som et meget stressende miljø for barnet. Skjer dette til stadighet kan det hende at barnet utvikler separasjonsangst som konsekvens av foreldrenes manglende hensyn til barnet. Foreldrene er med andre ord ikke sensitive til barnets signaler og utøver unødvendig omsorgssvikt overfor barnet i form av gjentatt forlatelse og overlater barnet til fremmede. Diatese stressmodellen kan man bruke en rekke eksempler på. Hovedpoenget er at utviklingspotensialet er sterkest dersom en disposisjon ligger til grunn i tillegg til det uheldige miljøet den unge vokser opp i.

6. FORSKNING RELATERT TIL PRESTASJONGST

C. H. Brown (1938) hentet fra Spielberger & Vagg (1995) og hans kolleger gjorde en rekke studier på universitetet i Chicago der de systematisk undersøkte individuelle forskjeller i prestasjonsangst. Sammenlignet med den gruppen som hadde lave resultater på prestasjonsangst skalaen fant de at studenter som hadde høy skåre på prestasjonsangst skalaen var nervøse *før* eksaminering og gjorde det dårligere på eksamineringen. Begge gruppene hadde relativt like kognitive forutsetninger, men for gruppen med høy grad av prestasjonsangst resulterte det i lavere skårer på eksamineringen, grunnet prestasjonsangsten.

Studier har vist at svake testferdigheter er et viktig resultat av bekymring (worry) som bidrar til å svekke prestasjonen til prestasjonsengstelige studenter. For å finne ut årsaken til dette nærmere identifiserte Sarason (1960) og medarbeidere spesifikke forhold som forårsaket at studenter med høy grad av prestasjonsangst utførte dårligere enn studenter med lav grad av prestasjonsangst. Forskerne demonstrerte overbevisende at evaluerende instruksjoner og tilbakemeldinger om feil og mangler forstyrret mer for resultatene til studenter med høy grad av prestasjonsangst versus studenter med lav grad av prestasjonsangst. Imidlertid gjorde studentene med høy grad av prestasjonsangst det relativt bedre på eksamineringer der evalueringsstresset ble minimert (Sarason mfl 1960).

I en senere forskning fant (Sarason, 1975b, 1984) ut at prestasjonsengstelige studenter var mer selvkritiske og mer tilbøyelige til å oppleve oppgave - irrelevant bekymrelse responser, som forstyrret ytelsen under eksamineringen versus elever med lav grad av prestasjonsangst. Da de negative, selvcentrerte bekymringsreaksjonene var uforenlig med god prestasjon, gjorde studentene med høy grad av prestasjonsangst det dårligere på læringsoppgaver, intelligens og prestasjonstester, enn studenter med lav grad av prestasjonsangst gjorde. Zeidner (1998) skriver at det kan synes som et karaktertrekk hos barn og unge som har prestasjonsangst at de har en tendens til å tro eller føle at de blir evaluert i mange sammenhenger, til tross for at dette ikke er tilfelle. Dette uheldige attribusjonsmønsteret kan kanskje kjennetegne prestasjonsengstelige elever?

Prestasjonsengstelige elever har også en tendens til å bli oppslukt med følelser av angst, verdiløshet, og/eller absolutt frykt i forhold til deres faglige prestasjoner (Black, 2005). Black hevder videre at prestasjonsangst kan produsere en fysiologisk hyper - opphisselse eller ”hyper - arousal”, som

forstyrrer elevenes mentale prosesser og hindrer deres evne til å fungere under en test, så vel som i dagene og ukene fram til en test. Prestasjonsengstelige er med andre ord for opptatt av konsekvensene ved eventuelle sviktende tilbakemeldinger på prøver eller rett og slett å gjøre en dårlig prøve. Dette kan forklares ved at det ikke nødvendigvis er eventuelle feil i besvarelsen som aktiviserer prestasjonsangsten, det er angsten for å gjøre en feil som aktiviserer prestasjonsangsten.

Testangst er hyppig sitert blant faktorer som spiller inn på å bestemme en rekke ugunstige utfall og situasjoner, inkludert dårlig kognitiv prestasjon, faglig underopplæring, psykisk stress og dårlig helse. Selv om disse elevene har samme forutsetninger for å gjøre det like bra som andre elever på eksamener og prøver, fungerer de dårligere grunnet deres ødeleggende nivå av angst. Dette kommer spesielt til uttrykk på vanskelige eksamener (Hong, 1999, hentet Zeidner & Matthews, 2010). Dette betyr også at elever som er høyt kognitivt utrustet presterer dårligere enn det de ellers ville ha gjort dersom de ikke slet med prestasjonsangst. I motsatt tilfelle vil kognitivt svake elever prestere enda dårligere enn det de også har forutsetninger til å gjøre. Testangstforskning på skolebarn har tydelig vist at skårer på mål på testangst viser negativt samsvar med prestasjonsutfall. (Reeve & Bonnaccio 2008, Luigi mfl., 2007, hentet fra Shokrpour mfl, 2011). I tillegg viser forskning at høye nivåer av testangst fører til reduksjon av arbeidsminnet, distraksjon, og mangel på resonnementer for elever.

Dette betyr igjen at testangst eller prestasjonsangst begrenser den akademiske eller yrkesfaglige utvikling, da resultater/karakterer på eksamener og tester har stor innflytelse på mange utdannings- og yrkesfaglige studier, eller jobber i det moderne samfunn. Dette er et viktig helseproblem for samfunnet da potensielt dyktige elevers test relaterte underprestering og /eller akademiske svikt, utgjør en trussel for deres utdanning og for samfunnet som sådan. Forskning på prestasjonsangst har økt i de senere år. Det nåværende utbredte ønske for å hjelpe elevgrupper på alle alderstrinn oppnår stadig faglig anerkjennelse, som vurderes gjennom høye standarder for akademisk og standardiserte test prestasjoner. Det er økt offentlig bekymring for prestasjonsangst, og et ønske om å redusere denne og dens ødeleggende effekter (Zeidner, 2008). Disse bekymringene har vært med på å stimulere utviklingen av en rekke terapeutiske teknikker og intervensjonsprogrammer (Spielberger & Vagg, 1995). Indirekte og direkte tiltak og teknikker for å redusere prestasjonsangst for elever blir utredet i oppgavens andre hoveddel.

6.1 Prestasjonsangst og selvoppfatning

Prestasjonsangst er nært forbundet med selvoppfatning. Handlinger som vi utfører og som andre

(inklusive oss selv) vurderer som bra eller mindre bra, har en stor innflytelse på hvordan vi oppfatter oss selv. En elev som gjennomgående gjør det bra på skolen vil etter hvert bygge opp en positiv selvoppfatning relatert til det å gå på skolen, med andre ord, en positiv akademisk selvoppfatning. En elev som overveiende kommer til kort med skolearbeidet vil/kan bygge opp en negativ selvoppfatning til skole og skolearbeid.

Hvordan vi vurderer, verdsetter eller aksepterer oss selv, utgjør de viktigste komponentene i det som vi kaller selvoppfatning eller selvakseptering (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Hvordan den unge oppfatter seg selv i akademiske, sosiale situasjoner, mestrer fysiske oppgaver og klarer og hankses med vanskelige emosjoner utgjør til sammen det som ligger i uttrykket selvoppfatning eller selvakseptering.

Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 75) definerer selvoppfatning som; ”... *enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har av seg selv*”. Man kan kanskje si at en persons selvoppfatning er en samlebetegnelse på de følelser og oppfatninger en person har om seg selv, som et resultat av erfaringer med andre mennesker og situasjoner i livet. Eller som Skaalvik og Skaalvik uttrykker det: selvoppfatning er den oppfatning om seg selv i de ulike områdene hvor en har gjort en erfaring som er underkastet en vurdering. I lys av dette vil det være legitimt å hevde at en positiv selvoppfatning kan være en beskyttelsesfaktor for å unngå å utvikle prestasjonsangst.

Sørli (1998) hevder at en positiv selvoppfatning utgjør en viktig faktor med tanke på å forebygge eller redusere prestasjonsangst. Barn og unge som tenker positivt om seg, har tro på sine egne tanker og muligheter er bedre rustet med tanke på å unngå å utvikle prestasjonsangst. Det er grunn til å anta at barn og unge som mestrer skolearbeidet godt, som er populære i venneflokken og som er tilfreds med sitt utseende og væremåte for øvrig, innehar en høy eller positiv selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). At det er ulike faktorer som påvirker den totale selvoppfatningen eller selvaksepteringen kan illustreres med følgende eksempel:

Dersom det å være flink på skolen betyr mye for eleven, kan hun eller han likevel ha en tilfredsstillende selvakseptering selv om elevens syn på seg selv i idrett og vennekretsen ikke er så bra. Dersom eleven ser på seg selv som dårlig på skolen, så kan også her den totale selvaksepteringen være bra dersom eleven verdsetter det å være god i gym og populær i vennekretsen veldig høyt.

I pedagogisk forskning er det særlig to tradisjoner om selvoppfatning som er knyttet til prestasjoner

eller det å prestere. Disse tradisjonene kalles ”selvvurderingstradisjonen” og ”forventningstradisjonen” (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Tradisjonene har vært opptatt av ulike sider ved selvoppfatningen og de er relevante med hensyn til læring og motivasjon i skolen. Innen selvvurderingstradisjonen er det den emosjonelle komponenten som er rådende og tyngden legges på elevens selvvurdering og følelsen av å være flink innenfor bestemte områder. Innenfor forventningstradisjonen er den kognitive dimensjonen dominerende og elevenes forventning om å mestre bestemte oppgaver og/eller aktiviteter. Forskjellen ligger i at den ene er en vurdering om hvor dyktig en er, mens den andre er en vurdering om man vil klare bestemte oppgaver. Mennesker vurderer seg selv, og det er en viktig faktor ved selvoppfatningen. Dette kaller Skaalvik og Skaalvik (1996) for selvakseptering. Selvaksepteringen sier noe om hvordan vi verdsetter oss selv og våre generelle positive eller negative holdninger til oss selv. Barn og unge som har en positiv selvakseptering vil godta seg selv slik de er og våger i tillegg å se både svake som mindre svake sider ved seg selv. Det er et resultat av hvordan man vurderer og verdsetter seg selv i relasjon til ulike områder eller situasjoner. Det kan være greit å nevne at selvakseptering blir sterkest påvirket av områder som blir verdsatt høyt av eleven selv og elevens miljø (sst).

Rosenberg (1965) hevder at individer har en tendens til å vurdere høyt de kvaliteter de lykkes i forhold til, og vurdere lavt de kvaliteter som de kommer til kort i. Å devaluere kvaliteter som er allment aksepterte i elevens miljø kan imidlertid føre til problemer. I vår kultur gjelder dette i forhold til skolen, som tillegges stor verdi. Det eksisterer i vårt samfunn et kulturpress mot gode skoleprestasjoner og de teoretiske skolefagene tillegges størst betydning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette kan bety at elever som mislykkes i teoretiske fag kan utvikle lav selvakseptering og eventuelt prestasjonsangst til tross for at eleven(e) lykkes i praktiske fag. Gjentatte nederlagsopplevelser spesielt på områder som blir høyt verdsatt av eleven selv og miljøet er en risikofaktor hva utvikling av lav selvakseptering og prestasjonsangst angår. Skaalvik & Skaalvik forklarer det med at lav selvakseptering medfører en ubehagelig psykisk tilstand som gjør at eleven forsøker å unngå ubehaget. Dette utgjør en sentral del av prestasjonsangst generelt der unngåelse blir sett på som et motiv for ikke å bli gjort til latter, av den eller de man blir evaluert av i prestasjonssituasjonen. Kaplan (1980) hevder dette er universelt (det finnes hos mennesker i alle kulturer) og det er dominant da lav selvakseptering medfører en ubehagelig psykisk tilstand individet vil forsøke å unngå.

Som vi ser av dette har selvakseptering og selvoppfatning sterke relasjoner til prestasjonsangst. En rekke undersøkelser påviser klare sammenhenger mellom selvakseptering og emosjonelle problemer som depresjon, angst og psykosomatiske lidelser. Rosenberg (1965) fant i en studie av

5024 videregående elever sterke depressive tendenser hos hele 80 % av elevene som hadde lavest selvoppfatning, men bare 4 % hos de som hadde høyeste selvoppfatning. Som skrevet innledningsvis utgjør depressive lidelser den mest sentrale komorbide faktor til angstlidelser. Som vi ser er det en tydelig sammenheng mellom selvakseptering og angst/prestasjonsangst. Rosenberg fant i tillegg sterke psykosomatiske symptomer på sviktende mental helse hos 42 % av elevene som hadde lavest selvakseptering, men bare hos 5 % som hadde høyest selvoppfatning. Skaalvik & Skaalvik (1996) skriver i denne sammenheng at barn og unge med lav akademisk selvoppfatning kan oppleve prestasjonssituasjoner som truende da de forventer å mislykkes. Dette kan få konsekvenser for den videre motivasjonen for læring og konsekvenser for å utvikle eller forsterke prestasjonsangsten til dem det gjelder.

7. BETYDNINGEN AV FØLELSER

Følelser eller negative følelser har vært omtalt særlig i forbindelse med begrepet prestasjonsangst. I denne sammenheng skal det klargjøres nærmere hvordan vi tenker og hvorfor vi handler som vi gjør.

Følelsene, negative som positive, utgjør sentrale komponenter i vår livsoppfatning. Eksempler på negative følelser er sinne, sorg, avsky, tristhet, hat og angst. Positive følelser kan være glede, forelskelse, lykke, stolthet og lettelse. Følelser er til stede i vår livs - verden uavhengig av vår bevissthetstilstand. Når vi sover for eksempel og drømmer ubehagelig (mareritt) kan det generere vonde følelser under søvnen. I motsatt fall når vi drømmer de kosteligste drømmer og når vi da våkner opplever vi en skuffelse over at det bare var en drøm. Om det er i sovende eller våken tilstand vil følelsene gi seg utslag i kroppslige reaksjoner. Når det gjelder de positive følelsene kan de virke som signaler om at noe, eller noen er interessante/spennende. Dette kan bidra til at vi hengir oss til en aktivitet eller søker selskap med andre mennesker. Denne tiltrekkingen til aktiviteten eller personen(e) utgjør det man kan kalle positiv motivasjon. Når vi mennesker føler en tiltrekning eller dragning (motivasjon) for å utføre en handling eller eksempelvis ta kontakt med et annet menneske, innebærer det at en positiv emosjon (glede, spenning, forelskelse eller lignende) kan oppleves under selve prosessen eller utførelsen av den bestemte handlingen. Spesielt dersom utførelsen av handlingen er vellykket – det andre mennesket viser positive signaler tilbake. Da kan de samme positive følelsene oppstå som et resultat av at handlingen er utført og man har nådd målet, som for vedkommende er positivt.

Den positive følelsen virker hovedsakelig på tre plan. Som illustrasjon kan vi tenke oss en gutt som er forelsket i en jente og han ønsker å ta kontakt med henne. (1) Emosjonen ”forelskelse” aktiviserer eller igangsetter selve handlingen – opprette kontakt. (2) Forelskelsen er aktivert under selve handlingen, under kontakt. (3) Gutten lykkes, jenta gir positiv respons på tilnærmingen - emosjonen forelskelse fortsetter å virke eller være til stede etter at kontakten er utført, eller at målet er nådd med positivt resultat – de blir kjærester.

Når det gjelder negative emosjoner blir handlingsforløpet ganske annerledes – om ikke motsatt. Følelser som angst, redsel eller frykt utgjør et varslingsystem for oss i den forstand at de nevnte emosjonene gir signaler om at noe kan være farlig, eller utrygt og vi motiveres til å holde oss unna.

Negative emosjoner kan således være til hjelp for oss i farlige og truende situasjoner ved at vi mobiliserer oss eller beskytter oss til å holde avstand. Vi er imidlertid ikke bare utstyrt med følelser for å kunne oppleve velvære, forelskelse, trivsel eller å unngå ubehag, farlige situasjoner eller mistriivsel. Følelser er nært sagt forbundet med alt et menneske er og foretar seg. Det være seg kognitive prosesser, kroppslige/fysiologiske reaksjoner og handling/atferd.

7.1 Sammenhengen mellom følelser, tanker, fysiologiske reaksjoner og handlinger

Forholdet mellom følelser, tanker, fysiologiske reaksjoner og handlinger kan illustreres med et eksempel: Vi tenker oss en gutt (Arne) som har angst for å regne mattestykker på tavla. Enten han ser/hører tavla/matematikk fylles han med vonde emosjoner som angst, tanker om egen dumhet og flauhet (følelser). Hver morgen når han skal på skolen gruer han seg ekstra mye når han vet at det er matematikk (tanker). Når han setter seg på pulten sin vil hjertet hans banke fortere, kanskje vil han sitte urolig på stolen, skjelve og svette litt ekstra (fysiologiske reaksjoner). De gangene læreren ber han om å komme opp, nekter han, eller forlater klasserommet. Enkelte dager skulker han hele mattetimen (handling). Arnes vonde følelser for å regne på tavla foran hele klassen, de negative tankene han får hver gang han tenker på det, de fysiologiske reaksjonene (svetting, hjertebank) og handlingen at han velger seg bort fra angsten er fire, vesentlige komponentene.

Det er særlig forholdet mellom emosjoner og tanker som er viktig. Har man sterke tanker og meninger om noe, så utløses nærmest automatisk sterke følelser knyttet til det vi ser og tenker på. En karakteristikk hva følelser og angst angår hentet fra Haugen (2008, s 110) synes jeg beskriver dette samvirket godt ...”Når tankene våre blir overdrevent og ensidig opptatt av noe og/eller når noe utløser altfor sterke følelser, så er systemet vårt ute av balanse. Da eksisterer det et klart misforhold mellom miljøbegivenhet og styrken på den emosjonelle reaksjonen og/eller at varigheten av den emosjonelle reaksjonsformen langt overstiger det som er naturlig for en emosjonell reaksjonsform”.

Den siste delen av oppgaven skal dreie seg om hva som kan gjøres for å hjelpe elever som sliter med prestasjonsangst.

8. HJELP TIL ELEVER SOM SLITER MED PRESTASJONSANGST?

Før man kan hjelpe elever direkte som sliter med prestasjonsangst er det visse momenter som bør legges til rette av organisatorisk art. Den videre framstillingen vil derfor todeles der første del gjelder indirekte tiltak og den andre delen gjelder direkte tiltak.

8.1 Indirekte tiltak for elever som sliter med prestasjonsangst

Før man setter i gang med tiltak som direkte angår den unge, er det naturlig å kartlegge miljøet, hjemmet, barnehage eller skole som den unge beveger seg i. Vi kan tenke oss at det er en ung jente på ungdomsskolen som gradvis har begynt å vise tegn på utrygghet og engstelighet. Læreren observerer at hun er mye borte fra skolen og noen ganger forlater hun plutselig klasserommet uten noen åpenbar grunn. Jenta vegrer seg for å svare på spørsmål læreren stiller elevene i klassen og viser synlige tegn på nervøsitet og uro. Læreren forsøker å prate med jenta etter timen, men jenta vegrer seg for å si hva det gjelder, men uttrykker at hun føler angst og uro i timer særlig de gangene hun blir bedt om å lese høyt for klassen eller å løse en matematikkoppgave på tavla.

Læreren drøfter dette sin overordnede som er skolens leder (rektor) og sammen beslutter de i første omgang å ta dette opp med foreldrene til eleven. Læreren ber mor komme til et møte der prater om jentas problemer. Mor kan opplyse om at datteren hennes viser angstsymptomer i hjemmet også særlig i situasjoner foreldrene stiller jenta spørsmål vedrørende skolen. Jenta tar også pianoundervisning og er ganske flink til å spille, men vegrer seg imidlertid for å spille når det kommer venner eller bekjente på besøk. Både mor og lærer blir etter hvert enige om at de tror at jenta sliter med prestasjonsangst.

8.1.2 Pedagogisk psykologisk tjeneste

For at skole og spesialpedagog (SP) på best mulig måte skal kunne hjelpe barn og unge som sliter med høy grad av prestasjonsangst, vil det være hensiktsmessig å gå veien om pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT) for å søke råd og veiledning. Det betyr ikke at skole og SP ikke kan hjelpe elevene på egen hånd, men veien om PPT kan bidra med kunnskap og veiledning som skole

og SP ikke nødvendigvis er i besittelse av. Da prestasjonsangst ofte er komorbid med andre lidelser som depresjon og lærevansker, kan det være et stort lerret å bleke for skole og spesialpedagog alene. Dessuten er et tverrfaglig samarbeid å foretrekke der alle parter er involvert (lærere, foreldre, spesialpedagog, PPT og barnet selv). I den anledning vil en utredning om hvordan praksisen på dette foreligger komme i det følgende. Det gjøres oppmerksom på at denne utredningen skrives på et generelt plan og ikke ene og alene for barn og unge som sliter med prestasjonsangst.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er en førstelinjetjeneste og kommunen eller fylkeskommunens rådgivende og sakkyndige instans i forhold til spørsmål som omhandler barn, ungdom og voksne som har en vanskelig opplærings- eller oppvekstsituasjon (Nilsen, 2008). Tjenesten er forankret i opplæringslovens § 5-6, som pålegger alle kommuner å ha en slik tjeneste, enten alene eller samorganisert med andre kommuner. PPT består som regel av en sammensatt personalgruppe, med pedagogisk, psykologisk og/eller sosialfaglig bakgrunn. Ut i fra opplæringslovens § 5-6,2 som gjelder spesialundervisning i skole og § 5-7 om spesialpedagogisk hjelp i barnehage skal PPT bistå med kompetanseheving og organisasjonsutvikling, hjelpe med å legge til rette for god opplæring for barn med særlige behov, og utarbeide sakkyndig vurdering der loven krever det (sst).

PPT skal arbeide både på individ- og systemnivå. Tjenesten er frivillig, noe som innebærer at barn og unge ikke kan henvises uten foresattes samtykke. Unge som er fylt 15 år, har eksempelvis rett til å henvises selv (sst). Psykiske lidelser generelt blir vanligvis diagnostisert ved Barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikk (BUP), som er en andrelinjetjeneste og tilhører det fylkeskommunale nivå. Dette gjøres etter en omfattende utredning som innebærer samtaler og intervju med barnet, foresatte og lærere, anamnese, evneutredning, observasjon av barnet i dets ulike miljø, samt bruk av sjekklister som for eksempel Connors`Rating Scale-Revised, CRS-R og ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment), for barn, foresatte og lærere. Sjekklistene dekker mange og relevante sider ved sosiale og emosjonelle vansker. Dersom henvisningen «bare» gjelder prestasjonsangst, vil det være PPT som i første omgang får saken. Dersom det skulle vise seg at eleven sliter med eksempelvis sterk depresjon og/eller selvmordstanker i tillegg til prestasjonsangsten (alvorlig problematikk) er, utover BUP, både PPT, skole, og barneverntjenesten som oftest inne i bildet. I tillegg til BUP`s utredningsarbeid, kan det være behov for at kommunale tjenester bidrar med egne kartlegginger (Vogt 2008).

Når flere etater og spesialiserte grupper er involvert i en sak er det viktig at det etableres et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, som også involverer de foresatte. Samarbeidet kan

formaliseres, samordnes og koordineres ved at det opprettes en ansvarsgruppe der alle deltakere har ansvar for oppfølging og ivaretagelse av barnet. Det velges en koordinator fra det kommunale nivået, som kan være en representant fra PPT. Ordningen med ansvarsgruppe er et kommunalt ansvar som ikke er lovpålagt, men ansees som en god arbeidsform. Andre instanser trekkes inn ved behov. Samarbeid i en ansvarsgruppe vil kunne bidra til en helhetlig og multimetodisk kartlegging, sikre felles problemforståelse, samt en realistisk og målrettet tiltaksutvikling. Arbeidet vil kunne være til hjelp for å sikre god framdrift hva angår utvikling av planer for igangsetting, oppfølging og evaluering av tiltak, samt god informasjonsflyt mellom de ulike arenaer. Det vil også kunne sikre at tiltak ikke rettes inn mot delproblemer og dermed overse at sosiale fenomener henger sammen. Ordningen med ansvarsgruppe har stor betydning for PPT`s engasjement i saksarbeid (Nilsen og Vogt, 2008). De ulike aktørene i en ansvarsgruppe vil ha ulikt lovpålagt ansvar og mandat knyttet til kartlegging og tiltak. Derfor må rolle, arbeidsoppgaver og forventninger avklares og fordeles i startfasen av arbeidet (sst).

For å få til et godt samarbeid vil gode relasjoner mellom aktørene være vesentlig. En likeverdig deltakelse blant de involverte parter må vektlegges, og særlig må foreldremedvirkning ivaretas. Tiltak utviklet i nært samarbeid med foreldre, synes å ha best effekt. I et slik tverrfaglig arbeid er man opptatt av hva som kan gjøres for å dempe, eventuelt eliminere prestasjonsangsten på de ulike sosiale arenaene som barnet deltar i (Nilsen & Vogt, 2008). Dersom det skulle vise seg at den unge sliter med depresjon i tillegg må det lages tiltak for dette også. Det kan være formålstjenlig å lage tiltak (hvis mulig) som bidrar til å hjelpe den unge med begge lidelsene/problemene samtidig. Av erfaring og forskning vet man at komorbide lidelser, som for eksempel angst og depresjon, kan opptre på samme tid og er ikke uavhengig av hverandre. Således bør tiltak rettet mot begge lidelsene vektlegges. En PP – rådgiver har et særlig ansvar for å bidra til at skolen lykkes med tiltaksarbeidet i sitt praksisfelt.

PPT er ikke alltid involvert i direkte arbeid med elever, men utarbeider sakkyndig vurdering, veileder og hjelper skolen med kartlegging, tilrettelegging og utarbeidelse av tiltak både på individ og systemnivå. Aktuelle tiltak nedfelles i en individuell opplæringsplan (IOP) som utarbeides av skolen i samarbeid med foresatte. For at PPT`s veiledningsarbeid skal ha effekt er det viktig at det gjennomføres en systematisk innovasjonsprosess. Det betyr en planlagt endring for å forbedre praksis. Det forutsetter at skolens ledelse og elevens lærer(e) har bedt PPT om hjelp til å endre sin praksis. Dette kan innebære både behov for kompetanseheving og hjelp til utvikling av tiltak. I samarbeid med skolens ledelse, SP og foresatte, drøftes, reflekteres og utvikles det tiltak som eventuelt skal igangsettes. I tillegg føres det møtereferat fra samtalene og tidsplan utarbeides.

Ved henvisning av eleven forutsettes det at det foreligger en pedagogisk rapport som inneholder opplysninger om klassen, den unges væremåte (atferds - beskrivelse), samspill med lærere og medelever, motivasjon for skolefaglig arbeid og interesser, skolefaglig utvikling, kartlegging og vurdering, iverksatte tiltak og effektevaluering av disse (sst). Den skolefaglige kartleggingen og vurderingen sees i sammenheng med øvrig kartlegging, informasjon, og drøftinger i ansvarsgruppen, og vil danne grunnlag for om PPT bør kartlegge eleven videre skolefaglig. BUP's evneutredning vil være sentral da denne vil kunne si oss noe om det er elevens evnenivå som er lavt, eller om eleven skolefaglig er en underlyter (Nilsen & Vogt 2008).

Skolens oppfatning av elevens sosiale eller emosjonelle vansker (eller begge deler) kan bære preg av et konfliktfylt forhold til eleven og at vanskene som oppstår tilskrives eleven som enkeltindivid. Eleven har en angstlidelse, men faktorer i miljøet kan bidra til å opprettholde og forsterke denne lidelsen. Observasjoner av eleven i læringsmiljøet, foretatt av PPT, vil kunne bidra til nye perspektiver av problemforståelsen (Haugen, 2008). Interessante veiledningsspørsmål vil være om lærerens undervisningspraksis og metoder, regler for håndhevelse, forventninger og oppmuntring av prososial atferd og klasseledelse er i tråd med elevens ressurser og behov. Hvis disse allmennpedagogiske faktorene ikke er til stede i elevens læringsmiljø, har det heller ikke særlig effekt å gjennomføre tiltak rettet mot enkeltindividet (sst). Et uheldig klassemiljø kan bidra til å opprettholde prestasjonsangsten hos eleven. I slike tilfeller må tiltak følgelig også rettes inn mot klassen som system. PPT's oppgave vil således også dreie seg om veiledning vedrørende en rekke allmennpedagogiske forhold i tillegg til den individorienterte. Dette blir omtalt mer inngående noe senere.

Som nevnt tidligere i oppgaven synes det å være en nær sammenheng mellom prestasjonsangst og lærevansker. Årsakene til dette er flere, men det vanligste gjelder elevens svekkete oppmerksomhet grunnet angsten. Testangsten eller prestasjonsangsten «stjeler» mye av elevens energi og oppmerksomhet i tillegg til at prestasjonsangsten gjør at eleven tenker på irrelevante ting i stedet for på selve oppgaven(e) (Speilberg 1979, Sarason, 1960).

For at skolen skal kunne korrigere og endre elevens feiltenkning og feiltolkning av kroppens signaler må SP opparbeid et tillitsforhold og en god relasjon med eleven. Dette kan gjøres gjennom aktiviteter der eleven opplever høy grad av mestring og glede. I denne sammenheng må den voksne bevisst unngå negative ytringer og kritikk, samtidig som krav og påbud reduseres. Dette må etableres før man kan fortsette prosessen (Haugen 2010).

Det vil videre være sentralt å veilede i forhold til å endre de faktorer som bidrar til å opprettholde

prestasjonsangsten. Gjentatt mas eller press fra voksne vil aktivisere prestasjonsangsten hos den unge. De voksne som er i kontakt med den unge, foreldre, lærere, SP må arbeide bevisst med å benytte hensiktsmessige strategier å møte den unge på. Dette kan innebære at man må la den unge få bruke lang tid, få lov til å bestemme om han eller hun vil lese høyt i timen, la den unge få føle at det ikke er noen stressende elementer i vurderingssituasjonene. Kort fortalt, legge til rette for elevens hverdag – tilpasset opplæring.

Det bør fokuseres systematisk på oppmuntring, ros og belønning når eleven våger å trosse prestasjonsangsten og eksempelvis frivillig rekker opp hånden eller frivillig velger å gjøre gloseprøven. Eleven skal også ha støtte og oppmerksomhet fra lærer når eleven forsøker å stå i mot de vonde følelsene, men ikke lykkes helt. Videre må den skolefaglige tilretteleggingen innebære et tilpasset, strukturert og målrettet undervisningsopplegg der forventninger og krav er nøye tilpasset elevens evner og forutsetninger der mestringsopplevelser skal stå i fokus.

Skolens SP blir, sammen med jentas lærer, trukket inn i det videre arbeidet med jenta. Det viser seg eksempelvis også at det er andre elever på barnetrinnet på jentas skole som sliter med lignende problematikk. Det blir dermed besluttet at SP skal prøve å hjelpe elevene sammen i en gruppe, i hvertfall i visse deler av i treningen. De andre foreldrene samtykker til dette. Fagpersonen fra PPT forklarer så skolens spesialpedagog og jentas lærer grundig hvordan de kan gå fram i det videre arbeidet og kommer frem til en tredeling der 1) lære jenta om følelser generelt, 2) utforske og identifisere egne følelser og 3) lære å mestre egen prestasjonsangst. I det siste aspektet så inngår både selvhvedelsestrening, systematisk desensitivitetstrening og trening på selvinstruksjoner og pusteteknikker. Det første leddet i behandlingen av prestasjonsangst er imidlertid at SP skaper en god relasjon med jenta.

8.1.3 Læringsmiljø

Hvordan læreren og miljøet i klasserommet er, har naturligvis stor betydning for barn og unge med prestasjonsangst. Ja, det er nært sagt av stor betydning for alle. Det er en rekke definisjoner på begrepet læringsmiljø. Følgende definisjoner framsettes. Skaalvik og Skaalvik (2007, s. 26) sier at: *”læringsmiljøet er det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elvene erfarer eller opplever på skolen”*. I henhold til denne definisjonen så ser vi at læringsmiljøet går ut over bare undervisningen. Det er også den atmosfære og sosiale væremåte som inngår mellom de ulike aktørene. En lignende definisjon av Nordahl mfl. (2009., s. 3) følger: ”

læringsmiljø er de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er i hovedsak relatert til vennskap og deltagelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen”.

Begge definisjonene går utover bare det undervisningsmessige. Det sosiale som framkommer av mellom elever og mellom elever og lærer trekkes fram. I tillegg vektlegges lærerens rolle i form av ledelse og det fysiske miljøet som undervisningen foregår i. Det siste aspektet er påpekt klarere i den siste definisjonen.

Dersom det i et klasserom er uklare rammer, mye støy, i tillegg til at læreren framstår som mer autoritær enn autorativ vil det være som bensin på bålet for elever som allerede sliter med prestasjonsangst. Det er ikke vanskelig å forestille seg at et stressende, uoversiktlig læringsmiljø vil være svært krevende å fungere i – spesielt når man sliter med prestasjonsangst i tillegg.

I den forbindelse henvises det til Lazarus (1999) sine ideer og tanker om mestring og stress. Lazarus ser på stress som en opplevelse av noe truende eller en trussel for individet og/eller kontekst eller situasjon, her klasserom, individet ikke har kontroll over. Lazarus vektlegger miljøets betydning i stor grad i sin teori der han hevder at individers atferd oppstår i møte med miljøet som omgir individet.

De fleste elever har ressurser i kraft av seg selv til å møte de krav og forventninger de møter i miljøet og sine omgivelser. For barn og unge med prestasjonsangst, som nødvendigvis ikke besitter de egenskapene, eller den styrken det trengs for å møte skolen og miljøets krav, kan det oppstå en ubalanse som eleven(e) kan oppfatte som stressende. Her har læreren en viktig rolle som lederen i klasserommet. En autorativ lærer skal kunne sørge for trygghet, åpenhet om et inkluderende klasseromsmiljø. Hovedforskjellen mellom en autorativ og en autoritær lærer er omsorgsevne, varme eller empatisk tilnærming. Både den autorative og den autoritære, har god kontroll i klasserommet, men den autorative lærer framviser en varmere væremåte mens den autoritære lærer framviser en mindre altruistisk holdning.

Barn og unge med prestasjonsangst vil ha mer utbytte av en autorativ lærer. Hughes (2002) understøtter dette synet når han skriver at elever som opplever en positiv relasjon til læreren, har en tendens til å være mindre sårbare for negativ atferd og påvirkning fra medelever. Dette kan tolkes som at den autoritative lederstil til en viss grad kan minimalisere eller avgrense negativ påvirkning fra medelever. For barn og unge med prestasjonsangst kan det således bety at angsten ikke trenger å

være like sterk eller like fremtredende i et klasserom med en autorativ klasseleder. Hughes (2002) legger til at dersom læreren har en autoritær lederstil, kan det være større risiko for at eleven(er) utvikler et uheldig atferdsmønster.

8.1.4 Mestring

Det er selvfølgelig viktig for alle barn og unge å oppleve mestring i skolesituasjonen. For barn og unge med emosjonelle vansker i form av prestasjonsangst er mestring (coping) et viktig moment. Lazarus & Folkman (1984) beskriver mestring som stadig skiftende kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å håndtere spesifikke ytre og/eller interne krav som er avgrenset som til å bestemme eller overskride ressursene til personen. En viktig del av klasseleders (lærerens) oppgave er å hjelpe alle elever til mestring, også de som sliter med prestasjonsangst. Klasseleder har en stor oppgave når det gjelder å legge til rette for klassens læringsmiljø. Det skal være rom for alle og læreren må tilpasse sin væremåte og undervisningsstil til særdeleshet elever som har spesielle behov. Det betyr å fremme sosiale relasjoner, være rollemodell for en altruistisk væremåte og legge til rette undervisningen og oppgavene slik at hver elev kan utfolde seg ut fra de forutsetninger og evner den enkelte har.

Skaalvik & Skaalvik (2005) poengterer at elevenes selvoppfatning, motivasjon, prestasjoner, atferd og emosjonelle og sosiale helse er avhengig av et godt læringsmiljø. Et klasseromsmiljø der elevene føler at de mestrer de oppgaver som blir gitt og mestrer det læreren underviser om, har vist seg å virke positivt på barn med spesielle behov, da det fører til økt trivsel og motivasjon. Et klasserom som er opptatt av mestring for elevene, gir et bedre og tryggere læringsmiljø. For barn og unge med prestasjonsangst er det lett å forestille seg at et mestringsfokusert klasserom gir større trygghet enn et prestasjonsfokusert klasserom der elevene får mest ros og oppmerksomhet for de presterer.

En lærer som er opptatt av mestring bør ikke vektlegge og sammenligne prestasjoner elevene i mellom, men heller se på framgang som den enkelte elev gjør i forhold til seg selv. Det handler ikke om hvem som er best i de forskjellige fagene, det bør handle om hva hver enkelt elev gjør for å mestre de ulike fagene på best mulig måte for en selv. Det er en viktig oppgave for læreren å legge opp undervisningen slik at elevene merker mestring i forhold til egen framgang og ikke tilkortkomning med at de sammenlignes med hverandre. En måte å gjøre dette på er å gi elevene hjelp og støtte slik at de føler trygghet og mestring innenfor det utviklingsnivået de befinner seg på.

Som nevnt tidligere under selvoppfatning vil elever med angst/prestasjonsangst ha lavere selvtillit enn andre elever. Dette er egenskaper som er uheldig i en kombinasjon med et prestasjonsorientert klasserommiljø. Jeg henviser dermed sterkt til et inkluderende, mestringsmotivert klasserommiljø preget av trygghet og klare rammer og altruistiske holdninger fra den autorative lærer. Berg (2005) tar til orde for at dersom en lærer skal kunne påvirke elevenes psykiske helse (i en positiv forstand) er han eller hun nødt til å kjenne til hva som sikrer eller fremmer positiv psykisk helse. Mye av svaret på dette tror jeg er et trygt og godt klasserommiljø i et mestringsmotivert miljø. En lærer bør også ha evnen (eller viljen) til å se eleven(e) som trenger sosial og emosjonell støtte.

9. DIREKTE TILTAK FOR ELEVER SOM SLITER MED PRESTASJONGANGST

For at SP skal hjelpe barn og unge i skolen som sliter med prestasjonsangst, er det som nevnt helt avgjørende at SP skaper og bygger gode relasjoner med elevene som behøver hjelp. Det er en viktig forutsetning for at resultatet skal bli bra og for at elevene skal få tillit til SP og treningssituasjonen. Det er svært viktig at prestasjonsangsten til elevene ikke skal aktiviseres i disse situasjonene. Berg (2005) påpeker i denne sammenheng at det er avgjørende for lærer eller pedagog å se på elevene som hele mennesker og ikke bare individer. Det tolker jeg dit hen at SP skal behandle elevene med omtanke, respekt, likhet og medmenneskelighet. At SP har en empatisk tilnærming i denne sammenheng er viktig. Empati er viktig for SP å demonstrere for at elevene skal føle trygghet. Grunnleggende holdninger og egenskaper, der evne til empati og positiv aktelse, ydmykhet, kongruens og dempet entusiasme bør være til stede for at SP skal kunne hjelpe elevene (Vogt 2008).

Kort oppsummert er det avgjørende at SP viser holdninger og egenskaper som innebærer å bry seg om elevene. Ved at SP viser en slik ubetinget positiv aktelse, øker sannsynligheten for at en positiv relasjon mellom elevene og SP kan oppstå.

9.1 Lære om følelser generelt

SP er klar over at de fleste barn ikke vet at angst, frykt, sorg og sinne går inn under det vi kaller følelser, noe alle mennesker har. Videre vet SP at det er få barn som er klar over at vi også er forskjellige for hvordan vi reagerer med følelser i ulike situasjoner. Det første for SP vil da være å lære elevene om følelser generelt og da særlig om negative følelser der angst og prestasjonsangst inngår.

Grøholt mfl. (2008) skriver angående behandling og tiltak at *kunnskap* om lidelsen er første punkt på dagsorden. Hun mener det kan gjøre det lettere for mennesker med angst, å leve med angsten. En måte å gå fram på for lettere å forstå og akseptere sin angst, er framsatt av Haugen (2008). SP bør forklare om begrepet følelse(r) så enkelt og lettfattelig som mulig. Det at følelser er en tilstand man befinner seg i når vi opplever noe artig, gøy, herlig eller fantastisk eller på den motsatte siden av følelsesregisteret, når vi opplever noe trist, ekkelt, grusomt eller vondt. Avhengig av alder,

utviklingsnivå eller angstnivå er det viktig for den unge i denne fasen at SP spesifiserer at følelser eller følelsesreaksjoner er noe vi alle har og at dette er helt naturlig. Videre kan SP indikere at noen barn og unge reagerer forskjellig på samme type følelse og at styrken og varigheten på reaksjonsformene er forskjellige. Å forklare barn og unge om følelser og hvordan man reagerer forskjellig på det, kan den unges noe uklare forhold til følelser og reaksjonsformer klargjøres og alminneliggjøres. Dette er ment som en begynnende hjelp for barn og unge som kanskje er flau, skamfulle eller triste over sin egen prestasjonsangst og kan ved hjelp av forklaring og beskrivelse få nedtonet denne flauheten, tristheten eller skamfullheten (sst).

Bloomquist (2006) (hentet fra Haugen, 2008) har utarbeidet et følelseskart "Feelings Vocabulary Chart" der det er tegnet en rekke ansikter med en rekke ansiktsuttrykk som uttrykker en rekke emosjoner i ansiktene. Alt fra henrykkelse, glede til raseri og sorg. De ulike ansiktene indikerer både forskjeller i følelsesmessige reaksjonsmåter og styrkegraden på de ulike emosjonene.

Så kan man spørre – hvordan eller hvorfor skal dette hjelpe barn og unge med og hankses sin egen prestasjonsangst?

For at elevene skal lære seg å bli kjent med disse følelsene så viser SP ulike bilder av personer som viser, sterk glede, svak glede, sterkt sinne, svakt sinne, sterk angst, svak angst, ulike grader av sorg og tristhet osv. Når disse blir vist fram blir elevene bedt om å si navnet på følelsen og styrken på følelsen. Denne fasen kan oppsummeres med at SP sier at vi har følelser som er positive for oss. Det kan være glede, fornøydhet, tilfredshet og videre og mer vanskelige følelser som kan være tristhet, angst, sorg og lignende. Det blir igjen understreket at alle mennesker reagerer med følelser avhengig av hvilken situasjon man er i, men styrken på følelsesreaksjonene vil variere avhengig av den enkelte person. En elev kan for eksempel bli meget sint pga en ertende bemerkning fra en medelev, mens en annen elev kanskje bare ville synes at det var morsomt.

Når barna har lært om følelser generelt, dvs at de kan navnsette både positive og negative følelser og kunne gi uttrykk for ulik styrkegrad på de positive og negative følelsene, så er tiden inne for å lære om egne følelser spesielt.

9.1.2 Lære om egne følelser spesielt

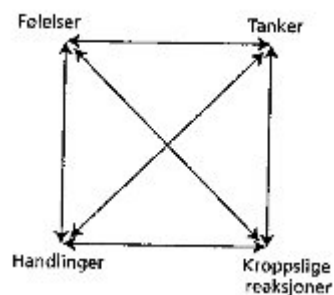
Når de unge er blitt kjent med de viktigste følelsene generelt og kan skille mellom mild versus

sterk grad av de vanligste emosjonelle reaksjonsformene kommer SP til det punktet at han eller hun kan lære de unge å identifisere sine egne følelser. I en slik prosess er det like viktig at SP skaper et varmt og godt klima. Rogers (1965) skriver at dersom rådgiveren - i dette tilfellet SP - skaper et varmt og aksepterende klima under samtalene kan den unge lettere forholde seg til egne vanskelige følelser. Det er viktig at de unge får tillit til SP slik at de tør å dele sine tanker om livet sitt og de problemer de står overfor. Det er viktig at de unge føler seg fri til å utforske sine egne følelser.

For å komme i gang kan SP spørre de enkelte i gruppen om de kan tenke seg å finne ut når eller hva som gjør dem ekstra nervøse, redde, triste og så videre. Her kan SP også påpeke at enkelte barn og unge reagerer bare sterkere eller annerledes enn andre barn og unge på visse situasjoner og at noen følelser opptar eller plager enkelte barn og unge mer enn andre.

Under samtalene er det viktig at SP er bevisst på å gjøre bruk av språket og å klargjøre følelsesreaksjonen til den unge. Det betyr at SP kan hjelpe den unge til å beskrive en situasjon, eksempelvis, ”jeg blir ekstra nervøs når læreren ber meg lese høyt fra norskleksene”, eller, ”jeg blir veldig engstelig og begynner å svette (angstsymptomer) når gruppen jeg er en del av skal fremføre noe foran hele klassen”. Essensen i dette er at SP skal opplyse og poengtere at det er svært vanlig at barn og unge – selv voksne - føler og tenker sånn i lignende situasjoner. SP bør i tillegg opplyse at han eller hun forstår at det er vondt og slitsomt å ha det slik. Men, det går heldigvis an å gjøre noe med slike vonde følelser så man i fremtiden slipper å ha det slik.

Når SP har fått de unge til og blitt kjent med egne vonde følelser og verbalt kan gi uttrykk for dette, blir neste trinn at de unge skal lære at tanker, handlinger og kroppslige reaksjoner er nært knyttet til følelser.



Figur 2. Forholdet mellom følelser, tanker, kroppslige reaksjoner og handlinger.

Hentet fra Haugen (2008, s 455).

Det kan være greit å understreke at læringsprosessen i samtalegrupper inneholder mer enn og ”bare” lære om følelser. Barn og unge som sliter med prestasjonsangst og som her deltar i samtalegrupper med ”likesinnede” vil lære at de ikke er alene med angsten. De registrerer historien til de andre som sliter med det samme og grupperommet vil være en god arena der de kan trene på å takle eller redusere angsten i samhandling med SP som veileder.

Når SP skal lære de unge i gruppen om hvordan kroppslige eller fysiologiske reaksjoner, tanker og handlinger er knyttet til følelser kan det være greit for innlæringen at dette for eksempel tegnes på en tavle. Se figuren foran.

Med utgangspunkt i ovenstående figur kan SP understreke at alle mennesker er utstyrt med evne til å reagere følelsesmessig på noe og at visse positive eller negative tanker er forbundet med den emosjonen som er vekket, at kroppen vår reagerer fysiologisk på denne følelsen, og at vi sier eller gjør noe avhengig av om følelsen er positiv eller negativ – sterk eller svak. Her kan SP eksempelvis spørre om noen av de unge vil komme med eksempler de tror tilhører negative fysiologiske reaksjoner. SP bør komme med eksempler som hjertebank, rask puls, frysninger, svetting, skjelvninger og lignende. Naturlig nok vil de unge kjenne igjen mange av disse kroppslige reaksjonene eksemplifisert her og kanskje trekke inn andre som er genuine for dem. Som sagt innledningsvis skal det være rom for spørsmål, samtale og pauser underveis i prosessen. Her gjelder det å skynde seg langsomt.

Når barna har gjenkjent og pratet om de ulike kroppslige reaksjonene forklarer SP videre at våre handlinger som er knyttet til emosjonelle reaksjonsmåter, kan grovt grupperes i to hovedkategorier. Den ene er av tankemessig eller språklig art der vi gir verbalt uttrykk for det vi føler positivt eller negativt, høyt eller lavt. Og den andre handlingskategorien er av grovmotorisk art, nemlig vifting eller klapping av hender i begeistring, eller i negativ forstand, knytting av never, slag og spark. Når gruppen gir uttrykk for å ha forstått relasjonen mellom tankemessig og handlingsmessige emosjonelle reaksjonsmåter er tiden inne for de unge i gruppen til å utforske og identifisere sine egne følelser igjen, men nå noe mer nyansert enn i det foregående trinnet. SP kan spørre om noen melder seg frivillig til å forklare eller gjengi noe av en opplevelse på skolen der prestasjonsangst var involvert. Vi tenker oss en hypotetisk samtale der Frida melder seg frivillig.

SP: Så fint at du tør å fortelle oss om dette Frida. Du kan selv bestemme hvilken opplevelse du vil fortelle om.

Frida: Sist gang var når vi skulle fremføre et prosjekt vi hadde om i naturfag.

SP: Ja?

Frida: Og så var det min tur å gå opp til kateteret og så ble jeg helt skjelve, klarte ikke å reise meg fra stolen og jeg tenkte at jeg virket skikkelig teit. Jeg tenkte at alle skulle le av meg.

SP: Sånne tanker er helt vanlig for de som sliter med prestasjonsangst. Og jeg skjønner det er vanskelig å prate om Frida. Du er veldig modig som gjør det. Vil du si noe mer om de kroppslige reaksjonene dine?

Frida: Jeg fikk store problemer med å puste, hjertet banket mye fortere og jeg fikk nesten panikk.

SP: Husker du hva du gjorde videre?

Frida: Jeg tror læreren så at jeg ikke klarte å komme opp så han spurte bare en annen. Jeg følte at alle så på meg og synes jeg virket helt gal. Jeg føler meg så dum når jeg blir sånn.

Dette eksempelet viser hvordan SP kan gå frem for å identifisere og utforske de unges egne følelser for således å klargjøre for gruppen at visse tanker, kroppslige reaksjoner og handlinger inngår i en eller flere følelser. Det er viktig at SP understreker at dette er en helt vanlig reaksjonsmåte når man sliter med prestasjonsangst, men at det går an å gjøre noe med det. Dersom ingen i gruppa vil fortelle om en av opplevelsene de har hatt i plenum, kan SP designe et eksempel selv der han eller hun spiller begge rollene. Poenget er at de unge skal kjenne seg igjen i situasjonen og lære hovedbudskapet – at visse tanker, kroppslige reaksjoner og handlinger inngår i en eller flere følelser.

Etter gjentatte rollespill og eksempler er gruppa forhåpentligvis klare til å gå videre. I denne sekvensen skal de unge lære: a) å identifisere signaler i miljøet som kan aktivisere den vonde følelsen, b) å tenke riktig i forhold til miljøbegivenheten og c) fysiologisk avslapning.

9.1.3 Identifisere signaler i miljøet og lære å tenke riktig

Når det gjelder det første punktet er det flere signaler i miljøet som kan aktivisere en negativ emosjon. For barn og unge med prestasjonsangst er det i situasjoner der den unge skal prestere noe og vurderingskomponenten inngår. Det vil si at den unge blir vurdert av andre. Det kan være å lese noe høyt i timen, fremstille et prosjekt/gruppearbeid, bare det å si sitt eget navn i en ny klasse eller hoppe høyde i gymtimen. For noen kan, som nevnt, prestasjonsangst utvikle seg til å bli sosial angst der bare det å gå inn på skolegården kan være et stort hinder. Her kan SP forklare gruppen at uansett hvilken grad de har av prestasjonsangst, eller hva som gjør at prestasjonsangsten blir fremtredende, så er det, det autonome nervesystemet vi mennesker har som reagerer på samme vis enten det er en

ytre reell fare eller en falsk ytre fare. Meningen her blir å lære seg å skille mellom reell og falsk ytre fare slik at ikke det autonome nervesystemet reagerer med reaksjoner på falsk ytre fare. Slik kan den videre prosessen foregå for de unge ved at de lærer å skille mellom reell og ikke reell ytre fare.

SP forklarer at det er noe i kroppen vår – det autonome nervesystemet – som aktiviserer de kraftige reaksjonene. Når de unge lærer å analysere de ulike situasjonene på riktig måte så vil ikke det autonome nervesystemet utløse slike angstreaksjoner. Dette kan ta lang tid for hver enkelt, men med trening ved bruk av rollespill, høytlesing i gruppa, trening på fysiologisk avslapning er muligheten stor for at de lærer seg selv og kroppen å skille mellom ytre reell fare og falsk ytre fare. Dette blir videre forklart i det kommende.

Etter hvert lærer gruppen hvordan de kan tenke riktig i forhold til de falske ytre signaler som aktiviserer prestasjonsangsten. Hele tiden er det viktig å bevisstgjøre seg de negative tankene som nærmest automatisk oppstår. De negative tankene er ikke på noe vis planlagt av den unge, og slike tanker blir raskt automatiserte og oppstår nærmest umiddelbart når den unge identifiserer eller reagerer på et falskt faresignal. Slike tanker kan være at ”alle ser på meg når jeg går inn på skolegården”, ”hele klassen tenker at jeg er helt idiot hver gang jeg skal si noe”, ”alle ler av meg når jeg skal hoppe høyde i gymtimen” osv.

Når SP har bevisstgjort de unge i gruppa på at de samme negative, automatiserte tankene oppstår hver gang angsten aktiviseres, er tiden inne for SP å konfrontere gruppa med det ulogiske innholdet i tankene. Dette blir nærmest identisk med tiltak som inngår i kognitiv terapi. Som nevnt vektlegger den kognitive tilnærmingen kognitive (tankemessige) fordreininger, inklusive tendensen til å forstørre graden av trussel eller fare når det gjelder angstproblematikken. Denne delen av intervensjonen overfor negative følelser er det man kaller innsiktstrening eller innsiktsterapi. Målet for SP er å få de unge til å innse det ulogiske ved de automatiserte, negative tankene som dukker opp når prestasjonsangsten aktiviseres.

Det er viktig å tenke at dette er en tidkrevende prosess. Målet er ikke å forminske eller eliminere elevenes prestasjonsangst på raskest mulig måte, men å bruke den tiden som er nødvendig for å oppnå fremgang. SP bør også gjennomføre treningen på en slik måte at han eller hun forsikrer seg om at elevene faktisk har *lært* om forholdet mellom følelser, tanker, kroppslige reaksjoner og handlinger, om følelser generelt, om egne følelser spesielt og hvordan identifisere signaler i miljøet - og deretter å tenke riktig i forhold til miljøsignalene. Haugen (2000, s. 227) definerer læring som ”*en relativ varig atferdsendring som følge av erfaring*”. Uttrykket *relativt varig* er tatt med for å

utelukke kortvarige atferdsendringer eller forandringer ved oss som ikke skyldes læring.

Atferdsendring gjelder fra de minste endringer ved oss til de mest omfattende forandringer som i dette tilfellet i større eller mindre grad ikke å være plaget med prestasjonsangst lenger. Det tredje leddet i definisjonen av læring er *erfaring*. Erfaring kan referere til episoder som varer bare noen få sekunder til langvarige erfaringer, for eksempel det å mestre å tale høyt for gruppen under treningen. Det er viktig å merke seg at læring også er en *prosess*. Dersom *prosessen* resulterer i at elevene eksempelvis endrer tankemåte i forhold til prestasjonsangsten, har læring funnet sted. Således kan det være lurt at SP tar sine personlige notater for å være kunne dokumentere både for seg selv, foreldre, skole, PPT og selvfølgelig den unge at dette går fremover. Dette kan være spesielt hensiktsmessig i situasjoner der en skal konfrontere den unge med det ulogiske i tankeinnholdet da man kan dokumentere hvor vanskelig den unge hadde det for eksempelvis en måned siden. Da ser den unge svart på hvitt at fremgang har funnet sted.

9.1.4 Fysiologisk avslapning

Fysiologisk avslapning utgjør det første trinnet i eksponeringstiltaket systematisk desensitivisering (SD) der man anvender et motbetingingsprinsipp. Angst som er lært eller etablert til noe, her prestasjonsangst, blir vanligvis innlært etter prinsippene for klassisk betinging. Skal prestasjonsangsten kunne avlæres etter de samme prinsippene, kan man gå motsatt vei og gradvis avkle angstens lammende innvirkning på de unge ved gjentatte motbetingingsprosesser der angst nedtones av fysiologisk avslapning – kombinert med en riktig måte å tenke på. Årsaken eller bakgrunnen til at det er så viktig å trene på avslapning og pusteteknikk er at angst er uforenlig med fysiologisk avslapning (Aarøe & Øiesvold, 2004). Det betyr at angsten ikke så lett får innvirke på en negativ måte når personen er fysiologisk avslappet.

9.1.5 Avslapningsteknikker og pusteteknikker

Som nevnt er avslapningsteknikker og pusteteknikker ikke bare viktig vedrørende prestasjonsangst, men ved angstlidelser generelt, som for eksempel ved angstanfall. Klarer den unge som opplever et sterkt anfall av prestasjonsangst å gjennomføre pusteteknikker som eksempelvis å holde pusten for så å puste rolig inn – helst med magen, avtar hyperventilerings symptomene ganske betraktelig (sst). Dette fremkom i en longitudinell studie gjennomført over to år med 64 studenter der forskerne undersøkte opplevd erfaring av prestasjonsangst. Kort fortalt lærte studentene å utnytte

pusteteknikker for å redusere angstfølelsene. Selvrapporingen etter treningen viste at de følte seg mindre prestasjonsengstelige, mer avslappet og mere selvsikre etter at de lærte å bruke pusteteknikker (Paul, Elam, & Verhulst, 2007, hentet fra Larsson, 2010).

Lohaus og Klein-Hessling (2003) gjorde et forsøk ved bruk av progressiv muskelavslapning på 160 prestasjonsengstelige fjerde- og sjetteklassinger. Progressiv muskelavslapning er en metode for å redusere spenning i musklene som innebærer at man tar for seg muskelgruppe for muskelgruppe mens man vekselvis spenner musklene og slapper godt av. Forskerne fant at avspenningsteknikkene hadde en betydelig beroligende effekt på angstreduksjon. Dette framkom etter bare fem treningsøkter.

Disse resultatene tyder på at barn er i stand til å lære avspenningsteknikker over en kort tidsperiode og at det har effekt. Det er grunn til å anta at elevene blir mer fokusert på oppgavene som skal gjøres, enn å fokusere på angsten. Dette kan igjen hindre at prestasjonsangst oppstår. En annen form for avspenningstrening er dyp pusting og muskelavslapning.

9.1.6 Dyp pusting og muskelavslapning

To spesielle teknikker, dyp pusting og muskelavslapning har vist seg effektivt i å redusere angstnivåer for elever som har vanskeligheter med å slappe av engstelige situasjoner (Larsson, 2010). Disse teknikkene kan bidra til at prestasjonsengstelige elever øker fokuset på oppgavene i stedet for angsten. Dyp pust kan beskrives som treg, diaphragmatic pust som balanserer ut oksygen og karbondioksid i kroppen (Nassau, 2007, hentet fra Larsson, 2010). Når man benytter denne pusteteknikken er det viktig at luften inhaleres gjennom nesen og utåndes gjennom munnen. Som svar på denne følelsen, vil kroppen reagere med mindre alvorlige symptomer i en tid med høy angst eller panikk (Larsson, 2010).

Når SP skal lære elevene denne teknikken er det av betydning å informere dem om hensikten med denne opplæringen og hva ønsket utfall av teknikkene vil være.

9.1.7 Forskningsresultater relatert til ulike former for avslapningsteknikker

En longitudinell studie gjennomført over to år med 64 ”post-Baccalaureate premedical” studenter undersøkte oppfattet erfaring med testangst (Paul, Elam, & Verhulst, 2007, hentet fra Larsson, 2010). Elevene ble lært å utnytte pusteteknikker for å redusere sine engstelige følelser. Elevenes selvrapporing etter treningen viste at de følte seg mindre testengstelige, mer avslappet og mer selvsikre.

I en nyere studie av Lohaus og Klein-Hessling (2003), benyttet forskerne muskelavslapningsteknikker i et forsøk på å redusere testangst blant 160 fjerde og sjette klassinger. Forskerne fant ut at avspenningsteknikker kan ha en mer betydelig beroligende effekt på barn over kort sikt (dvs., fem økter) sammenlignet med ekstra treningsøkter (dvs., ti økter). Disse resultatene tyder på at barn raskt er i stand til å lære avspenningsteknikker.

I Larsson mfl (2010) sin studie var utvalget to årskull med tredje klasse elever (87 gutter og 89 jenter), i to offentlige grunnskoler. Begge gruppene hadde gjennom spørreskjema vist symptomer på generelle angstnivåer. Treningen fant sted på skolen, to dager i uka, over en fem ukers periode. Under treningen ble avslappende musikk spilt i bakgrunnen. Under opplæringen lærte deltakerne i den eksperimentelle gruppen både dype pusteøvelser og muskel avslapning og praktiserte pusteøvelser på fem minutter i hver av de 10 øktene. Resultatene viste at den gruppa som fikk trening viste en signifikant nedgang i angst, sammenlignet med gruppen som ikke fikk noen trening i avspenning og pusteteknikker. Resultatene støtter tidligere funn om at avspenningsteknikker kan læres og benyttes med hell på barn.

9.1.8 Systematisk desensitivisering, grupperådgivning og andre tiltaksmetoder

Kombinasjon av systematisk desensitivisering og ulike former for gruppe rådgivning har vært brukt i en rekke studier for å redusere prestasjonsangst. I mange av disse studiene, lykkes grupperådgivning med prosedyrer utviklet for å lære elever studieteknikk og det og hanskes med angst i testsituasjoner. Begge deler virket positivt med tanke på reduksjon av prestasjonsangst og bedring av karakterer (Allen, 1971; Cohen, 1969; Doctor mfl., 1970; Gonzalez, 1976; Kathan mfl., 1966; McManus, 1971; Mitchell & Ng, 1972, hentet fra Spielberger og Vagg, 1995).

Funnene i de fleste studier av systematisk desensitivisering med prestasjonsengstelige elever er entydige i den forstand at de er effektive i å redusere prestasjonsangst (Hembree, 1988).

Treningsprosedyrene har variert fra atferdsorienterte tilnæringer til mer tradisjonelle tilnæringer som involverer å lære om egne følelser og holdninger til skole/studier og eksamener (Haugen, 2008). I de fleste av disse undersøkelsene var imidlertid veiledning alene ikke nok til å redusere angsten, men i undersøkelser der gruppe rådgivning ble kombinert med desensitivisering, var reduksjon i prestasjonsangst betydelig større (Hembree, 1988).

Et eksempel på systematisk desensitivisering er at fagpersonen og den unge sammen klarer å identifisere situasjoner, begivenheter eller ting som aktiviserer angsten. Det innebærer at treningen tar sikte på å få hjelp til gradvis å utsette seg for de situasjonene som aktiviserer prestasjonsangsten. Det er følgelig viktig, nær sagt vesentlig, å oppmuntre, rose og støtte den unge til å utsette seg for den angstvekkende situasjonen. Dette kan skje sammen med en fagperson eller med andre individer som har samme angstlidelse. Klarer den unge å eksponere seg for angstkilden vil forhåpentligvis angsten minimaliseres eller i beste fall forsvinne.

Måter å gjøre dette på er eksempelvis å benytte assosiasjons- og dissosiasjonsteknikken der man får elevene til å tenke på framføringen som noe positivt ved å bygge på det man er god i og luke vekk det man ikke kan, med positive tanker. I fobiteknikken, eller eksponeringsteknikken (systematisk desensitivisering) utsetter SP eleven(e) gradvis for det de frykter. Gjelder angsten å snakke høyt i timen kan man starte med å si få setninger i grupperommet med de andre elevene i gruppa og etter hvert gjøre setningene lengre, og generalisere dette i samarbeid med elevens lærer til å prate i klassen.

Her er det snakk om gradvis tilnærming til angstproblemet. For eksempel kan en gutt med sterk angst for å lese høyt i timen i begynnelsen av treningen oppleve angst bare ved å høre at SP prater om høytlesning. SP må ikke presse den unge her, men gradvis hjelpe gutten til å tolerere og følgelig mestre angsten. Etter hvert kan SP og den unge bytte på og lese høyt for hverandre. Etter en tid med behandling kan den unge kanskje klare å lese høyt for en medelev som også sliter med prestasjonsangst og de veksler således med å lese for hverandre. Går dette bra kan fagpersonen spørre om det går greit for gutten(e) om en medelev til kan komme inn å delta i høytlesningen.

Det finnes flere programmer som er utarbeidet for å hjelpe elever med angst generelt og prestasjonsangst spesielt. Her skal det kort redegjøres for et av programmene.

9.1.9 Tiltaksprogrammet FRIENDS

Som ledd i oppgavens andre hoveddel vedrørende direkte tiltak til barn og unge som sliter med prestasjonsangst vies en kort introduksjon til tiltaksprogrammet FRIENDS. Dette for å referere til noe konkret og for å bruke et allerede eksisterende forebyggingsprogram.

Programmet FRIENDS er utarbeidet for å forebygge og behandle angst og depresjon hos barn og unge (Haugen, 2008). Programmet tar utgangspunkt i kognitiv atferdsteori. Som tidligere omtalt så lærer barn og unge om følelser. Dette er et viktig ledd i programmet FRIENDS. Programmet finnes i to ulike versjoner, et for barn i alderen syv til elleve år og et for ungdom i alderen tolv til seksten år. Som tidligere nevnt under læren om følelser (9.) er at kroppslig uro henger sammen med følelser og hvordan man kan gradvis akseptere egne vonde følelser og hvordan man kan trene for å takle dette. Prinsippene i FRIENDS med andre ord å trene og lære barn og unge hvordan de skal hanskles med angsten.

FRIENDS programmet er utviklet trinnvis der hver bokstav har sin betydning. Bokstaven F står for følelser. Som nevnt tidligere er meningen her at den unge skal bli kjent med sine egne følelser, lære å kjenne igjen egne følelser, kroppslige tegn til uro i forbindelse med angst. R står for rolig. Her er meningen at den unge skal lære seg å dempe angsten ved avslapnings- og pusteteknikker. I står for indre tanker. Den unge skal her lære seg å endre det negative tankeinnholdet til gunstige tanker og harmoniske selvinstruksjoner. E står for, ett skritt av gangen. Lik som i systematisk desensitivering skal den unge her gradvis utsette seg, eller bli utsatt for, situasjoner som aktiviserer angsten. Vedrørende prestasjonsangst betyr det en testsituasjon, eller høyttlesning, alt etter som hva som aktiviserer prestasjonsangsten hos den unge. Underveis i prosessen er meningen at den unge skal ta i bruk allerede de foregående innlærte teknikkene (bokstavene). N står for nå. Nå i den forstand at den unge skal rose seg selv og/eller motta belønning fra SP, lærer eller foreldre hvis de er delaktig i prosessen eller treningen i hjemmet. Lik som humanistisk tilnærming er det barnets innsats som skal belønnes uavhengig av kvaliteten på prestasjonen og/eller kvaliteten. Det er et viktig prinsipp. Mestringsfølelse skal oppleves selv om ikke mestringsfølelsen nødvendigvis står i samsvar med SP, lærer eller de foresatte sine forventninger. Den nest siste bokstaven, D, står for det er øvelse som gjør mester. Å avlære, eller tukte angst (her prestasjonsangst) er ikke gjort i en fei. Det er tidkrevende både for den eller de som skal trene den unge i dette og for den unge selv. Den siste bokstaven står for smil, der tanken naturligvis er å fremvise godt humør mens man trener på programmet og angstreduksjonen.

9.1.10 Lære elever med prestasjonsangst om metakognisjon

Shokrpour mfl.(2011) skriver at metakognisjon kan betraktes som personens kunnskap om egne kognitive prosesser og produkter eller noe relatert til dem. Det inkluderer aktiv oppfølging og påfølgende regulering og instrumentasjon av disse prosessene i forhold til kognitive objekter eller data som de bærer, vanligvis i tjenesten av noen konkrete mål eller objektiver. For å si det på en annen måte, så refererer metakognisjon til kunnskap om og kontroll av eget kognitiv system.

Metakognitive strategier og deres relaterte tilnærminger involverer elevenes evne til bevissthet og bevisst oppfølging av tenkning eller læringsprosessen (Nolan & Morgan, 2000). Det første trinnet i prosessen er å gjøre informasjonen meningsfull for elevene. For å gjøre dette, vil anvendelse av kognitive og metakognitive tilnærminger være til stor hjelp for lærere og elever. Det kan oppnås gjennom å lage en sammenheng mellom informasjonen og/eller assosiasjonsprosessen. I praksis vil det innebære å lage og/eller konstruere et forhold mellom hva elevene skal lære og hva de allerede har lært. Noen lærere analyserer emnene fra det punktet av assosiasjoner, som kan hjelpe elevene å lære mer effektivt. For å oppnå dette legger de til enkelte faktorer som kan gjøre sammenhengen mer meningsfull. Barn og unge kan ha stor nytte av å lære metakognitive strategier da det kan bidra til å påvirke deres prestasjoner.

Som beskrevet tidligere i oppgaven så kjennetegnes elever med prestasjonsangst ved at de har problemer med å ta hensyn til de relevante delene ved prøver og oppgaver (som er å konsentrere seg fullt og helt vedrørende oppgaveteksten eller regnestykket) da irrelevante tanker opptar deres sinn og hindrer utførelsen av de reelle arbeidsoppgavene. Elever med prestasjonsangst bruker unødvendig tid og ressurser på eventuelle feil de måtte gjøre og tanken på evalueringen som kommer. De er bekymret for sin egen prestasjon, er opptatt med seg selv, og tankene kan florere om egen håpløshet, følelse av manglende kompetanse, verdiløshet som igjen øker ufrivillige og fysiske reaksjoner. Spielberg & Vagg (1995) mener at testangst en situasjons spesifikk angstegenskap som omfatter to viktige kriterier: angst og oppstemthet. Førstnevnte refererer til kognitiv angst og negativ selvsentrering vedrørende prestasjon, kapasitet eller kompetanse, mens oppstemthet refererer til de fysiologiske spenninger og opphisselse (arousal) i prøve- og eksamenssituasjoner. Prestasjonsengstelige elever har en lei tendens til å vurdere prøve- og eksamenssituasjoner som en trussel, og i slike situasjoner reagerer de med angst.

Testangstforskning på skolebarn har tydelig vist at skårer på mål på testangst viser negativt samsvar

med prestasjonsutfall (Shokrpour mfl. 2011). Høye nivåer av prestasjonsangst fører til reduksjon av arbeidsminnet, distraksjon, og mangel på resonnementer i elever (Spielberger, 1979, Sarason 1960)

Vanligvis refererer metakognisjon til den enkeltes bevissthet om deres vurdering og organisering av sine tanker. Disse tre vilkårene har dannet metakognitive strategier (Shokrpour mfl. 2011):

1) metakognitiv bevissthet refererer til individers bevisste kunnskap om læringsprosessen, deres informasjon om innholdet i prosessen, personlige læringsstrategier, og hva en person gjør og må gjøre.

2) metakognitiv evaluering refererer til den enkeltes vurderinger av egne muligheter og begrensninger til måloppnåelse i en bestemt situasjon.

3) metakognitiv organisasjon oppstår når enkeltindivider endrer sine egne tanker. Det refererer til en persons kunnskaper og hans / hennes strategier i en effektiv bruk av kunnskap om måloppnåelse.

Ikke overraskende har mange lærere og forskere indikert at bruk av kognitive og metakognitive strategier er viktig for læringsprosessen (Magno, 2008; Gleber, 2008; Setiadi mfl, 2005; Zhang, 2008; Dhieb-Henia, 2003; Haynie mfl, 2004; Nolan & Morgan, 2000 Salataci mfl, 2002, hentet fra Shokrpour mfl. 2011) Det har også vist seg at det er en positiv sammenheng mellom bruk av metakognitive strategier og elevers prestasjoner enten faglig eller vedrørende språkkunnskaper (sst).

I et eksperiment undersøkte Shokrpour mfl. (2011) om bruk av kognitive og metakognitive strategier kunne redusere skoleelevers testangst og samtidig bedre deres skolefaglige prestasjoner. Forsøkspersonene i studiet, 84 jenter i 3. klasse, ble randomisert til tre grupper, to eksperimentelle grupper og en kontrollgruppe. De eksperimentelle gruppene bestod av en kognitiv gruppe og en metakognitiv gruppe. Eksperimentet bestod i at de to eksperimentelle gruppene fikk ni timers trening i kognitive og metakognitive strategier. Treningen bestod i å finne fram til undervisningsemnet, skrive sammendrag, ta ansvar, stille spørsmål, observere læring og vurdere læringseffekt. Kontrollgruppen fikk bare tradisjonell undervisning. Den spesielle treningen for eksperimentalgruppene bestod av 9 sesjoner som hver varte en time fordelt over to ganger i uka.

Resultatene viste at jentene i begge eksperimentalgrupper oppnådde angstreduksjon og bedret sine skoleprestasjoner. Det framkom imidlertid ingen forskjell mellom de to eksperimentalgruppene. De oppnådde resultater indikerer at trening på kognitive og metakognitive ferdigheter kan redusere prestasjonsangst. Disse resultatene er konsistente med funnene av noen nyere studier om effekten av metakognitive strategier på studenters prestasjoner (Wafa 2009; Wendy, 2009; Yang, Kummin &

Rahman 2010, hentet Shokrpour mfl. 2011). Det virker som når elevene er opplært i ovennevnte strategier, vil de prøve å reagere hensiktsmessig på prøver og eksamener. Når de reagerer, eller lærer seg å tenke på denne måten, øker de sine resultater og som følge av dette kan angsten reduseres.

Trening på kognitive og metakognitive strategier styrker også elevenes leseferdigheter i tillegg til angstreduksjon. Jo mer elevene gjør bruk av hensiktsmessige læringsstrategier, desto bedre skoleprestasjoner kan oppnås. Slike treninger kan således hjelpe elevene å organisere og lagre all informasjon på en nyttigere, og mer fruktbar måte (sst).

Det kan konkluderes med at resultatene har vist at kognitive og metakognitive tilnærminger er effektive i å redusere prestasjonsangst og forbedre elevenes skoleprestasjoner. Det var imidlertid ingen signifikant forskjell mellom rene kognitive og metakognitive tilnærminger i å redusere prestasjonsangst. Resultatene viser at lærerens væremåte samt en nedgang i prestasjonsangst bedrer elevenes selvfølelse, selvtillit, og gir de en følelse av trygghet. Men, som anbefalt av Shokrpour mfl. (2010), så tar det en viss tid for elevene å lære kognitive strategier med god hjelp og planlegging av lærerne.

10. AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Prestasjonsangst er et utbredt problem for barn og unge i skolen og kommer primært til uttrykk i akademiske settinger, der særlig andres vurdering er påfallende. De fleste mennesker har følt prestasjonsangst på kroppen i større eller mindre grad. Det kan være under en tale vi skal holde, lese høyt for noen enten det var på barneskolen eller universitetet, før og under eksamener og så videre. Dette er normale reaksjonsmåter og utgjør en del av det å være et menneske.

Begrepet angst blir i oppgaven definert på forskjellig vis. De fleste definisjoner gir uttrykk for at angst en negativ følelsestilstand karakterisert ved visse kroppslige spenningstilstander og bekymring for fremtiden. Prestasjonsangst kan defineres som urealistiske, negative tanker og emosjonelle ubehagsfølelser, samt negative kroppslige spenningstilstander i situasjoner der vurderingskomponenten fra andre mennesker gjør seg gjeldende. Dersom angsten eller prestasjonsangsten blir for sterk kalles det en angstlidelse. Eller sagt med andre ord. Dersom angstemosjonen eller angstdisposisjonen ikke er for sterk, får angsten karakter av å være en ”lydig tjener” for oss. Blir imidlertid angsten for sterk (angstlidelse) så blir angsten dominerende og opptrer som en ”streng herre”.

For barn og unge med sterk grad av prestasjonsangst betyr det at prestasjonsangsten innvirker på livet til den unge og påvirker akademiske og sosiale prestasjoner i negativ retning. Dette kan være å unnlate å gå opp til eksamen, skulke norsktimer der høytlesning er vanlig, gjøre det dårligere på prøver i forhold til evnenivå og en rekke andre negative effekter som går utover den enkelte. Dersom barn og unge med sterk grad av prestasjonsangst ikke får hjelp til og hanskes med lidelsen, kan det få ringvirkninger inn i voksenlivet som kan ødelegge for jobb og studiemuligheter. Prestasjonsangsten kan med andre ord være særdeles destruktiv.

Årsakene til at barn og unge utvikler prestasjonsangst er mange. Dersom autoritære foreldre bare roser barna sine, eller gir de positiv oppmerksomhet når de presterer bra, så kan dette være en viktig kilde til utviklingen av prestasjonsangst. Dette er vektlagt av Rogers (1965) innen humanistisk psykologi. Den nevrobiologiske tilnærmingen vektlegger genetisk sårbarhet (diatese) som innebærer at visse barn og unge fødes med en sårbarhet for å utvikle prestasjonsangst. Den kognitive tilnærmingen retter søkelyset på ”feiltenkning”, mens den atferdsmessige tilnærmingen har hovedtyngden på ”feillæring”. I tillegg er det risikofaktorer i miljøet som kan spille inn, som

eksempelvis et for vurderende barnehage- og skolemiljø.

Den psykoanalytiske tilnærmingen postulerer at emosjonelle vansker kan oppstå som et resultat av vedvarende eller massiv hindring i måloppnåelse for barnet. Disse fortrenge opplevelsene eller traumene kan påvirke barnet senere i ugunstig retning, spesielt når den unge utsettes for stress eller motgangsopplevelser. Innen den sosiokulturelle tilnærming fokuseres det særlig på forskjeller mellom levestandard og styresett (for eksempel forskjellen mellom å vokse opp i et land med demokrati versus et land med diktatur). Den kulturelle faktor spiller også inn. I noen kulturer er forventningene til barn og unge i skolen meget høye, eksempelvis i USA.

Når det gjelder tiltak og behandling for barn og unge med prestasjonsangst er det mange måter å gå frem på. Det som imidlertid er helt avgjørende før tiltak iverksettes, er å skape en trygg og god relasjon med den unge. Når det gjelder læring, enten der er som fotballtrener på fotballbanen, eller i dette tilfellet spesialpedagog som skal lære prestasjonsengstelige elever om følelser generelt og egne følelser spesielt, er det avgjørende at man viser holdninger og egenskaper som innebærer å bry seg om elevene. Viser spesialpedagogen en slik ubetinget positiv aktelse, øker sannsynligheten for at en positiv relasjon mellom elevene og spesialpedagogen kan oppstå og at treningen og/eller angstbehandlingen blir gjennomførbar.

Flere forskningsresultater viser at fysiologiske avslapningsteknikker, pusteteknikker og ulike former for muskelavslapning er hensiktsmessig å benytte i å redusere prestasjonsangst. Disse teknikkene inngår vanligvis i systematisk desensitivisering, gjerne i grupper der de unge gradvis kan trene på eksponering for hverandre. Dessuten kan det være hensiktsmessig å lære elevene om følelser generelt og egne følelser spesielt, i tillegg til at elevene trenes i å benytte hensiktsmessige strategier (metakognisjon) i problemløsningssituasjoner.

Innledningsvis ble det stilt spørsmål ved hvilke direkte og indirekte tiltak som kan iverksettes for barn og unge som sliter med prestasjonsangst. Som nevnt er det flere strategier som kan benyttes, enten hver for seg eller i sammenheng. Den viktigste ”strategien” er imidlertid at fagpersonen bestreber seg på å oppnå en god relasjon med den eller de elevene som skal hjelpes.

Litteraturliste

- Aarøe, R & Øiesvold, M. (2004). *Tenk hvis - hva så?: en selvhjelps- og behandlingsmanual for panikkelidelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ainsworth, M. D. S. (1972). Attachment and dependency: A comparison. I J.L. Gewirtz (red): *Attachment and Dependency*. Washington, DC.: V.H. Winston
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton; N. J: Van Nostrand.
- Barlow, D.H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press
- Barlow, D.H. & Durand, V.M. (2005). *Abnormal psychology*. USA: Thomson & Wadsworth.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske - psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Black, S. (2005). Test anxiety. *American School Board Journal*, 192, 42-44.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. London: Hogarth Press
- Compton, W.M., Helzer, J.E., Hwu, H., Yeh, E., McEvoy, L., Tipp, J.E & Spitznagel, E.L. (1991). New methods in cross-cultural psychiatry: Psychiatric illness in Taiwan and the United States. *American Journal of Psychiatry*, 148, 1697-1704.
- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2000). *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hughes, J.N., (2002). Authoritative Teaching: Tipping the Balance in Favor of School Versus Peer Effects. *Journal of School Psychology*, 40, 485-92.
- Hummelvold, J.K., Jensen, P., Dahl, T.E. & Olsen, P. (2004). *Helt – ikke stykkevis og delt: psykiatrisk sykepleie og psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Isachsen, K. (1997). *Angstens ansikter – om vår ro og uro gjennom livets årstider*. Oslo/Gjøvik: Atheneum Forlag
- Kaplan. H. B. (1980). *Deviant Behavior in Defence of self*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kringlen, E. (2005). *Psykiatri*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larson, H.A. mfl (2010). Reducing Test Anxiety among Third Grade Students through the Implementation of Relaxation Techniques. *Journal of School Counseling*, 8, 1-19
- Lazarus, R. S & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publ. Co

- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and motivation - A new synthesis*. New York: Springer Publ. Co
- Leary, M. R. (1982). *Sosial Anxiety*. I:L. Wheeler. (Red): Rewiew, personality and social psychology. (Vol. 3). Beverly Hills, CA: Sage
- Liebert, R. M & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lohaus, A., & Klein-Hessling, J. (2003). Relaxation in children: Effects of extended and intensified training. *Psychology and Health*, 18(2), 237-249.
- Mandler, G. & Sarason, S. B (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning*. Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum.
- Moxnes, P. (2009). *Hva er angst?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, G.H. & Raaheim, K.(1997). *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I.R. Haugen. (red). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilsen, V. & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Haugen. (red.) *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nolen-Hoeksema, S. (2007). *Abnormal Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.-K., & Tveit, A. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nolan, A. & Morgan, B. (2000). The role of metacognition in learning. *Journal of educational psychology*, 50, 49-79.
- Paul, G, Elam, B., & Verhulst, S. J. (2007). A longitudinal study of students' perceptions of using deep breathing meditation to reduce testing stresses. *Teaching & Learning in Medicine*, 19, 287-292.
- Rachman, S. (2004). *Anxiety*. New York: Routledge.
- Rogers, C. (1965). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*: Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. New York: Princeton Universit y Press.

- Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: concept and research. In C.D Spielberger & I.G Sarason (red). *Stress and Anxiety*. 193-216. Washington, DC: Hemisphere.
- Sarason, I.G. (1975b). Anxiety and self preoccupation. I I.G Sarason & C.D Spielberger (red). *Stress and Anxiety*. 2, 27-44) Washington, DC: Hemisphere
- Sarason, I.G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: reaction to test. *Journal of personality and social psychology*. 46, 929-938.
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lightball, F. F., Waite R. R & Ruebush, B. K. (1960). *Anxiety in elementary school children. A report of research*. New York: John Wiley & sons, Inc.
- Shokrpour, N., Zareii, E., Zahedi, S & Rafatbahsh, M. (2011). The Impact of Cognitive and Metacognitive Strategies on Test Anxiety and Students' Educational Performance *European Journal of Social Sciences*, 21, 177-187.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano A.S
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano A.S
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E, M & Skaalvik, S.(2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.
- Spielberger, C. D. (1972b). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. D. Spielberger (red). *Anxiety*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1979). *Understanding stress and anxiety*. London: Harper & Row Publishers
- Spielberger, C. D & Vagg, P. R.(1995). *Test Anxiety. Theory, assessment and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis Ltd
- Søndergaard, P. S. (2009). *Når angsten tager magten – om angstlidelser blandt unge*. Århus:Per Straarup Søndergaard & TURBINE forlaget
- Sørli og Nordahl (1998). Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo: Nova
- Vandenbos, G. R. (2007). *The APA dictionary of psychology*. Portland, OR: Book News Inc.
- Vogt, A. (2008). Direkte rådgivning for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wine, J. D. (1980). *Cognitive – attentional theory of test anxiety*. I. G Sarason Test Anxiety:

Theory, research and applications.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, Calif: Stanford University Press

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Zeidner, M & Matthews, G. (2011). *Anxiety 101*. New York: Springer Publishing Company