



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS, Masteroppgave	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Bjørg Mikalsen (signatur forfatter)
Veileder: Margit Garvik	
Tittel på masteroppgaven: Læreres opplevelser av å jobbe med elever med symptomer på depresjon i ungdomsskolen. Engelsk tittel: Teachers' experiences of working with students who have symptoms of depression in secondary school.	
Emneord: Depresjon Læringsmiljø Relasjoner Mestringsklima Selvregulering	Antall ord: 24 744 + vedlegg/annet: 4 vedlegg Stavanger, 12.06.2015

FORORD

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og lærerik prosess. Jo mer jeg har lest og satt meg inn i dette emnet, dess mer interessant har det blitt. Jeg har jobbet jevnt med masteroppgaven gjennom hele perioden, og dermed opplevd at jeg stadig har hatt fremgang. Jeg har det meste av tiden kost meg med oppgaven, men har hele tiden gledet meg til jeg skulle få et ferdig resultat.

Jeg vil takke min veileder Margit Garvik som har vært utrolig hjelpsom gjennom hele prosessen. Hun har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, nyttige artikler og litteratur, og svart meg kjapt på mailer når jeg hadde spørsmål. Det har vært helt avgjørende for kvaliteten over produktet.

Jeg vil også takke de fem informantene som sa seg villige til å bli intervjuet av meg. Jeg satte stor pris på at de sa seg villige til å sette av tid til å bli intervjuet av meg.

Videre vil jeg takke min gode venninne og medstudent Marta Nisja. Samtalene med henne underveis har hjulpet meg til å holde fokus, holde oppe motivasjonen, og jobbe systematisk med oppgaven.

Jeg vil også takke Astrid Sandsmark, Laila Valdeland, Einar Lønne, Kristian Mikalsen, Alvhild Utaaker Moe, Marta Nisja og Silje Kleiveland som har lest gjennom mindre deler av oppgaven, og gitt meg tilbakemeldinger.

Tilslutt vil jeg også takke min fantastiske mann, som tålmodig har lagt til rette for meg, slik at jeg kunne konsentrere meg om oppgaven og slippe andre bekymringer.

SAMMENDRAG

Målet med oppgaven min var å få et innblikk i hvordan pedagoger jobber med elever i ungdomsskolen som sliter med depresjon. Jeg valgte å se på hvordan lærere kunne oppdage, forebygge og hjelpe elever med symptomer på depresjon. Problemstillingen i oppgaven min var: Hvordan opplever lærere at det er å jobbe med elever med symptom på depresjon i ungdomsskolen? - *Med fokus på forebygging, identifisering og tilrettelegging av læringsmiljøet.* For å belyse denne problemstillingen gjennomførte jeg semi-strukturerte intervju med fem pedagoger som hadde jobbet med elever med symptomer på depresjon. I lys av tidligere forskning og svarene til lærerne var det en felles forståelse om at depresjon er en tidsaktuell utfordring for pedagoger i ungdomsskolen. For å kunne identifisere elever som har symptomer på depresjon var kjennetegn som at eleven ikke ser glede i de samme tingene som før, eller at eleven er nedstemt, relevante faresignaler. Lærerne beskrev at det var av betydning å se etter en endring i elevens atferd. For å forebygge og hjelpe elever som har, eller står i fare for å få, symptomer på depresjon er et trygt og godt læringsmiljø viktig. Et mestringsorientert klima vil være betydningsfullt for elever med symptomer på depresjon. I et slikt klima vil elevenes prestasjoner bli sett i forhold til egne forutsetninger og mål. Sosial støtte gjennom gode lærer-elev-relasjoner er også avgjørende for elever som er i risiko for å utvikle, eller som har symptomer på depresjon. Videre kan tenkes at selvregulerende ferdigheter er av stor betydning. Selvregulerende ferdigheter handler om å kunne regulere og kontrollere egne følelser og atferd. Elevenes trossystem er også avgjørende, og elevenes erfaringer innenfor mestringsopplevelser er derfor viktig. Ved at læreren tilrettelegger arbeidsmengde og arbeidsmetoder for elevene, kan flere positive mestringsopplevelser opptre. Andre faktorer som er viktige, er et godt samarbeid med foreldre, og at pedagogene hjelper elevene i kontakt med eksterne hjelpeinstanser om det skulle være behov for det. Dette kan være helsesøster, PPT, BUP, fastlege eller psykolog.

Innholdsfortegnelse

FORORD	ii
SAMMENDRAG	iii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og presentasjon av problemstilling	1
1.2 Begrepsforklaring	1
1.2.1 Forebygging	1
1.2.2 Identifisering.....	1
1.2.3 Læringsmiljø.....	2
1.3 Prosjektets relevans.....	2
1.4 Oppbygning av oppgaven	3
2. Teori	4
2.1 Hva er depresjon?	4
2.1.2 Elever med depresjon i ungdomsskolen.....	5
2.1.3 Kjennetegn på depresjon hos elever i skolen	5
2.1.4 Forekomst	6
2.1.5 Komorbiditet.....	6
2.1.6 Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....	6
2.2 Lazarus' teori om stress og mestring.....	7
2.2.1 Lært hjelpeløshet	11
2.2.2 Selvregulert læring	12
2.2.3 Mestringsorientert klima	14
2.2.4 Lærer-elev-relasjoner	16
3. Metode	20
3.1 Formål med forskningen og valg av metode	20
3.1.1 Semi- strukturert intervju.....	20
3.2 Forforståelse	20
3.3 Vitenskapsteoretiske grunnlag	21
3.3.1 Fenomenologisk.....	21
3.3.2 Hermeneutikk.....	21
3.4 Utvalg og rekruttering.....	22
3.5 Innsamling av data	23
3.6 Analyse.....	23
3.7 Validitet	23
3.8 Reliabilitet	24
3.9 Forskningsetiske vurderinger	24
4. Resultat	26
4.1 Konsekvenser.....	26
4.2 Identifisering.....	28
4.3 Forebygging og tilrettelegging av læringsmiljøet.....	30
4.3.1 Læringsmiljø	30
4.3.2 Mestringsklima	31
4.3.3 Relasjoner.....	33

4.3.4	<i>Selvregulerende læring</i>	36
4.3.5	<i>Tilpasset opplæring</i>	38
4.3.6	<i>Foreldre samarbeid</i>	39
4.3.7	<i>Universelle tiltaksprogram</i>	40
4.3.8	<i>Eksterne hjelpeinstanser</i>	41
5.	Drøfting	44
5.1	Konsekvenser	44
5.2	Identifisering	45
5.3	Forebygging og tilrettelegging av læringsmiljøet	47
5.3.1	<i>Læringsmiljø</i>	47
5.3.2	<i>Mestringsklima</i>	49
5.3.3	<i>Relasjoner</i>	53
5.3.4	<i>Selvregulerende læring</i>	57
5.3.5	<i>Tilpasset opplæring</i>	60
5.3.6	<i>Foreldre samarbeid</i>	62
5.3.7	<i>Universelle program</i>	63
5.3.8	<i>Eksterne hjelpeinstanser</i>	63
6.	Avslutning	66
6.1	Oppsummering og konklusjon	66
6.2	Metodiske betraktninger	67
6.3	Fremtidens praksis	67
6.4	Videre forskning	67
7.	Referanser	68
	Vedlegg	72
	Vedlegg 1	72
	Vedlegg 2	73
	Vedlegg 3	74
	Vedlegg 4	77

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og presentasjon av problemstilling

Temaet for denne masteroppgaven er elever som sliter med depresjon. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere opplever at det er å jobbe med elever på ungdomsskolen som har symptomer på depresjon. For å finne ut hvordan lærere opplever dette, velger jeg å intervju 5 lærere.

Grunnen til at jeg velger dette temaet er fordi jeg synes utfordringer med depresjon er et spennende og viktig tema. Jeg har lite kunnskap om hvordan en pedagog kan bety en forskjell for elever som er deprimerte, og ønsker at oppgaven skal gi meg en bedre forståelse. Gjennom samtaler med kollegaer opplever jeg at dette er en felles utfordring blant mange i skolen. Jeg tror derfor at denne masteroppgaven kan hjelpe både meg og andre til å få en større forståelse og mer kunnskap omkring dette temaet.

Min problemstilling er:

Hvordan opplever lærere at det er å jobbe med elever med symptom på depresjon i ungdomsskolen? - *Med fokus på forebygging, identifisering og tilrettelegging av læringsmiljøet.*

1.2 Begrepsforklaring

Jeg gjør her rede for de sentrale begrepene som er i problemstillingen.

1.2.1 Forebygging

Forebygging er et positivt ladet begrep som går ut på å forsøke å eliminere eller begrense en uønsket utvikling. Forebygging er tiltak settes i verk før diagnostiserbar sykdom eller klinisk høyt symptomnivå har oppstått (Major et al., 2011). Tiltakene har som mål å forhindre eller minske risiko for å utvikle en lidelse eller sykdom. I min oppgave ser jeg på forebygging som tiltak for å forhindre og minske utvikling av symptomer på depresjon.

1.2.2 Identifisering

I denne oppgaven forstås identifisering som å avdekke om en elev har symptomer på depresjon.

1.2.3 Læringsmiljø

Læringsmiljøet er et vidt begrep og omhandler flere aspekter. På utdanningsdirektoratet sine sider er læringsmiljøet forklart som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, u.å-b). Læringsmiljøet handler om organisering av undervisningen, fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, arbeidsformer, vurderingsformer og holdninger til læring. Det kan også betraktes som atmosfæren, de sosiale interaksjonene, holdninger og målstrukturer som elevene erfarer i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er den siste måten å forstå læringsmiljøet som blir vektlagt i min oppgave.

Arbeid med læringsmiljøet beskrives oftest som et forebyggende tiltak siden slike tilnærminger fungerer som en generell standard i klasserommet, og er uavhengige av om elevene har særskilte vansker. I tillegg vil disse tiltakene oftest være universelle, det vil si at hele elevgruppen blir eksponert samtidig. På tross av at disse tiltakene er universelle og kan opptre som helsefremmende for de fleste elevene, finnes det en del tiltak innen dette som kan antas å ha størst betydning for sårbare elever (Bru, 2011; Pianta, 1999).

1.3 Prosjektets relevans

Omfanget av mennesker som sliter med depresjon i Norge øker stadig, og er en av de vanligste emosjonelle vanskene i den norske befolkningen (Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009). Hver fjerde ungdom opplever symptomer som lav selvfølelse, uro, tretthet, ensomhet og tristhet, viser en studie fra 2007 (Mathiesen et al., 2007). Til tross for at det finnes mange gode tilbud for barn og ungdom innen helsevesenet i Norge, viser undersøkelser fra Nasjonalt folkehelseinstitutt at disse tilbudene ikke når alle de som trenger det (Idsøe & Idsøe, 2012). Det er dessverre slik at utfordringer med depresjon ofte blir oversett i skolen (Garvik, Idsøe, & Bru, 2014). I 2012 var det 13% av ungdommer som hadde betydelige emosjonelle vansker, men bare 17% av denne gruppen oppga at de hadde vært i kontakt med helsevesenet (Garvik et al., 2014). Det betyr at det er veldig mange ungdommer med psykiske utfordringer som ikke får profesjonell hjelp. Ut i fra denne informasjonen, kan vi anta at det finnes mange ungdommer i skolen som har slike utfordringer, og som ikke får den hjelpen de trenger. Forskning viser også sammenheng mellom psykisk helse og skoleprestasjoner (Garvik et

al., 2014), dermed vil læringsmulighetene bli påvirket av elevenes psykiske helse. Siden skolen sin oppgave er å utvikle elevenes akademiske prestasjoner så godt som mulig, kan man ut i fra dette tenke oss at lærere vil kunne påvirke elevenes læringsmuligheter med å hjelpe elever som sliter med depresjon. Det er også vist at tidlig intervensjon/innsats reduserer symptomer på depresjon hos ungdommer, og derfor bør skolen ha fokus på dette. Selv om mange elever som sliter med depresjon trenger terapi og psykologisk hjelp, kan likevel lærere, helsesøster, spesialpedagoger, og ledere i samarbeid med foreldre gjøre mye for å hjelpe elever på skolen. For å hjelpe elever med psykiske utfordringer er kunnskap om hva en skal se etter, og kunnskap om hvordan en kan hjelpe, helt avgjørende (Huberty, 2004).

1.4 Oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel 1 innleder oppgaven, og her blir oppgavens formål og problemstilling presentert, og relevante begrep blir redegjort. Kapittel 2 er teorikapittelet, og det er delt inn i to deler. I første del forklarer jeg hva depresjon er, mens i den andre delen viser jeg til ulike teoretiske perspektiver. Jeg viser til Lazarus sin teori om stress og mestring som en overordnet teori, og til lært hjelpeløshet, selvregulerende ferdigheter, mestringsklima, og relasjoner. Kapittel 3 er metodekapittelet mitt. Her legger jeg frem de metodiske tilnærmingene som ligger til grunn for studien min. Kapittel 4 er resultatdelen. Her legger jeg frem de relevante funnene som kom frem gjennom intervjuene. Kapittel 5 har jeg kalt for drøfting, og her drøftes funnene fra intervjuene i lys av teori, tidligere forskning og egne meninger. Tilslutt er kapittel 6 det avsluttende kapittelet hvor jeg kommer med en oppsummering av funn og tanker om videre forskning.

2. Teori

Dette kapittelet er todelt. I den første delen legger jeg vekt på hva depresjon er, og viser til generell kunnskap og forskning som innenfor depresjon. I den andre del viser jeg til relevante teoretiske perspektiver. I den delen viser jeg i hovedsak til Lazarus sin teori om stress og mestring. Ut i fra denne teorien ser jeg på sammenhenger, og utdyper hvordan personfaktorer og miljøfaktorer kan ha betydning for en persons mestringsprosess. Jeg har valgt å fokusere på lært hjelpeløshet, selvregulerende ferdigheter, mestringsklima og relasjoner.

2.1 Hva er depresjon?

Depresjon sees ofte på som å være veldig trist over lengre tid (Sund, Bjelland, Holgersen, Israel, & Plessen, 2012). Vanlige symptomer ved depresjon er nedstemthet, energimangel og generelt negative tanker om seg selv (Berg, 2005). I tillegg er isolasjon, tilbaketrekning, konsentrasjonsvansker, søvnproblemer og tretthet vanlige symptomer ved depresjon (Weisæth & Dalgard, 2000). Depresjon inngår i gruppen affektive lidelser, også kalt stemningslidelser (Martinsen, 2011). Stemningslidelser beskrives som de psykiske lidelsene som viser seg ved endringer i humøret vårt. De vanligste diagnostiske systemene som brukes i Norge, er ICD-10 og DSM-5. Disse systemene har nokså like kriterier innenfor depresjon (Folkehelseinstituttet, 2015a). I følge DSM-5 må fem eller flere av de gjeldene symptomene være til stede i over to uker. Disse symptomene skal være en endring i forhold til vanlig oppførsel. I tillegg skal ett av symptomene "nedstemthet" eller "reduisert interesse" være tilstede for å få diagnosen depresjon. De gjeldene symptomene er:

- Nedstemthet mesteparten av dagen så å si daglig
- Klart redusert interesse for aktiviteter
- Betydelig vektreduksjon eller vektøkning
- Søvnforstyrrelser
- Psykomotorisk agitasjon eller hemning
- Følelse av mangel på energi
- Følelse av verdiløshet
- Redusert tanke- eller konsentrasjonsevne eller ubesluttosomhet

- Tilbakevendende tanker om døden

Hentet fra DSM-V (American Psychiatric Association, 2013).

Jeg vil i oppgaven min bruke betegnelsene symptomer på depresjon. Ved å gjøre dette vil jeg også inkludere de elevene som er i en begynnende fase for depresjon. I forhold til identifisering, forebygging og tilrettelegging av læringsmiljøet, vil både de med symptomer på depresjon, og de som er blitt diagnostisert, ha nytte av de samme tiltakene (Atkinson & Hornby, 2002; Merrell, 2013).

2.1.2 Elever med depresjon i ungdomsskolen

Utfordringer med depresjon oppstår ofte første gang i barne- eller ungdomsårene og vil ofte forverre seg eller oppstå igjen i voksen alder (Sund et al., 2012). Barn og ungdommer kan altså utvikle depresjon på lik linje som voksne (Atkinson & Hornby, 2002). Dette kan føre til problemer og utfordringer på mange arenaer, blant annet på skolen. En kan dermed forstå at læreren har en viktig oppgave i å identifisere symptomer på depresjon tidlig, å hjelpe disse elevene. Tall fra forskning har vist at bare 17% av ungdommer som har betydelige emosjonelle vansker har vært i kontakt med helsevesenet (Garvik et al., 2014) Med utgangspunkt i hvor få barn med psykiske problemer som får hjelp av helsetjenester, og kunnskapen om at depresjon ofte viser stor grad av kontinuitet, kan en forstå at det blir viktig at skolen er med på å ta tak i dette problemet. Det er viktig at lærere både identifiserer disse elevene, tilrettelegger for et læringsmiljø som kan være forebyggende, og setter i gang tiltak som kan hjelpe elever med symptomer på depresjon.

2.1.3 Kjennetegn på depresjon hos elever i skolen

Det kan være utfordrende å identifisere symptomer på depresjon hos elever i ungdomsskolen. En av grunnene til dette er at elever er i puberteten i denne alderen, og mange kjennetegn med personer som er i puberteten, kan minne om kjennetegn ved depresjon. Når elever er i puberteten øker hormonnivået, og mange får problemer med selvbildet, bekymringer for fremtiden og skiftende stemninger (Veka, 2013). Det er viktig å være bevisst på at elever kan være frustrerte, ha utfordringer med selvbildet og humørsvingninger uten at dette trenger å bli alvorlig. Et viktig prinsipp er å se på om det er atferd som vedvarer, og om det påvirker sosial og faglig fungering i skolen (Huberty, 2004).

2.1.4 Forekomst

Utfordringer med depresjon oppstår ofte første gang i barne- eller ungdomsårene. Blant ungdommer i alderen 13 til 18 forekommer slike vansker hos 1-7%. Undersøkelser viser at barn og unge som opplever vansker med depresjon i ungdomsårene, ofte får utfordringer med depresjon senere i livet også (Sund et al., 2012). Jenter er ofte i større faresone enn gutter for å utvikle depresjon. I alderen 13-14 år har jenter to til tre ganger større sannsynlighet for å få utfordringer med depresjon, sammenlignet med gutter i samme alder (Huberty, 2004).

2.1.5 Komorbiditet

Depresjon har en høy komorbiditet Det vil si at barn som blir deprimerte, ofte har andre lidelser i tillegg. I over 60% av tilfellene hvor barn er henvist til psykiatrisk behandling med depresjon har de minst en annen diagnose (Sund et al., 2012). Det er påvist at barn med depresjon har en forhøyet risiko for angst, atferdsforstyrrelser, spiseforstyrrelser og rusmisbruk. Det finnes også kjønnsforskjeller innenfor komorbiditet. Jenter med depresjon har ofte angstforstyrrelser i tillegg, mens hos gutter er antisosial atferd og atferdsvansker mer vanlig (Essau & Chang, 2009).

2.1.6 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

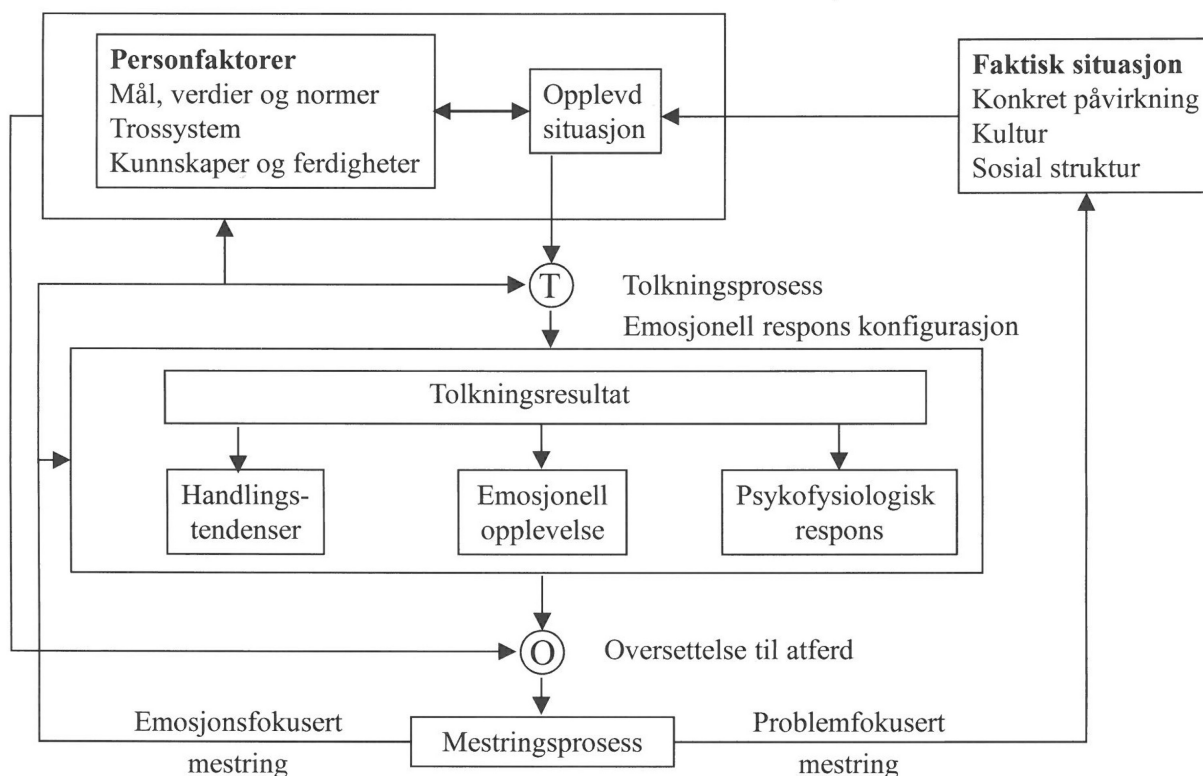
Ved risikofaktorer menes faktorer som kan ha negative innvirkninger på eleven og som kan øke sjansene for å bli deprimert. Forskning har vist at gener, hjernefunksjon, kognitive funksjoner, familieforhold og stress kan være avgjørende faktorer for utvikling av depresjon (Atkinson & Hornby, 2002). Beskyttelsesfaktorer er det motsatte, altså faktorer som kan være med på å forebygge depresjon. Det er likevel viktig å påpeke at en elev som er utsatt for flere risikofaktorer ikke nødvendigvis utvikler depresjon, på samme måte som en elev som har mange beskyttelsesfaktorer kan bli deprimert (Ogden, 2009). Risikofaktorer er viktig å vite om, fordi det kan gi en indikator på hvem som kan være mest utsatt for å få depresjon. På samme måte som er det viktig å ha kunnskap om beskyttelsesfaktorer, for å kunne forebygge og sette inn tiltak på de elevene som er i fare for å utvikle depresjon. Ved depresjon finnes det både genetiske sårbarheter og miljømessige faktorer som kan virke som risiko- og beskyttelsesfaktorer. Forholdene i hjemmet vil være et element som kan ha påvirkning og virke som både risiko og beskyttelsesfaktorer. Forskning viser at barn og unge som har foreldre med depresjon, har fire ganger så stor sjanse for å selv bli deprimert, enn barn og unge som ikke har foreldre som er deprimerte (Sund et al., 2012). Grunnen til dette kan være både genetisk

og miljømessig. Barn som har foreldre eller nære slektninger som er eller har vært deprimerte, kan ha genetiske anlegg for å bli deprimerte (Sund et al., 2012). Å leve med mor eller far som er deprimert kan også påvirke miljøet i hjemmet, ved å bidra til mer stress. Det kan tenkes at det kan påvirke barna. Forelderens evne til å vise nærhet og forståelse, sammen med god foreldrekontroll, viser seg som svært viktig for at barn skal ha det bra, og vil dermed virke som en beskyttelsesfaktor (Holsen, 2009). Skolen har også en stor påvirkning på elevene, og kan fremme både risiko- og beskyttelsesfaktorer. Depresjon kommer ofte av at sårbare elever blir utsatt for stress, som de opplever som uoverkommelig (Atkinson & Hornby, 2002). Når elever opplever at skolen er stressende eller krevende på et høyt nivå, kan dette stresset bli en risikofaktor. Elever som allerede er sårbare, har lav selvfølelse eller blitt utsatt for negative livshendelser, i tillegg til å oppleve skolen som stressende, vil være i størst risiko for å utvikle depresjon (Huberty, 2004). På den andre siden kan skolen virke som en beskyttelsesfaktor. Ved at lærere er støttende faglig og emosjonelt, og som viser stor grad av omsorg og kontroll kan de skape en god relasjon til elevene, og dette kan virke som beskyttelsesfaktor (Pianta, 1999). Gode vennskap med jevnaldrende, kan også ha positiv innvirkning og være en beskyttelsesfaktor (Thapar, Collishaw, Pine, & Thapar, 2012).

2.2 Lazarus' teori om stress og mestring.

Richard S. Lazarus (1984) har utviklet en teori som i dag er veldig sentral når det gjelder forholdet mellom stress og mestring. Deler av arbeidet har han utført sammen med Susan Folkman. Teorien til Lazarus er basert på kognitiv, psykologisk og fenomenologisk tradisjon, men han vektlegger miljøets betydning i en større grad enn det ofte ble gjort tidligere, innen kognitiv tenkning. Teoriens hovedtanke er at menneskers atferd oppstår i møtet med miljøet. Videre er det personens egne tanker om situasjonen, som utgjør grunnlaget for hans eller hennes opplevelse av stress. Det er et samspill mellom faktorer i personen og situasjonen, som vil være avgjørende for hvordan vedkommende reagerer og handler (Richard S. Lazarus & Folkman, 1984). Nedenfor vises en modell gir en oversikt over hvordan faktorer i personen og miljøet kan påvirke opplevelsen av en gitt situasjon, tolkningsprosessen, emosjoner og atferd.

Den kognitive-motivasjonelle-relasjonelle teori



Figur 2.1. "Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion" (Richard S. Lazarus, 1991).
Oversatt av E. Bru.

I lys av modellen kan vi se at faktorer i personen, sammen med faktorer i den faktiske situasjonen, vil påvirke hvordan en person opplever en gitt situasjon. Modellen viser eksempler på ulike person- og situasjonsfaktorer som kan være med på å påvirke personens opplevelse av situasjonen. I forbindelse med min problemstilling vil jeg senere i oppgaven ha fokus på lært hjelpeløshet som kan betraktes som et uheldig trossystem, selvregulert læring som kan være en betydningsfull ferdighet, mestringsklima som en god kultur, og relasjoner mellom lærer-elev som kan betraktes som en del av sosial struktur.

Personfaktorer sammen med miljøfaktorer vil påvirke hvordan eleven opplever en gitt situasjon (Richard S. Lazarus, 1991). Med utgangspunkt i den opplevde situasjonen vil personen gå gjennom en tolkningsprosess. I tolkningsprosessen vil emosjoner, handlingstendenser og psykofysiologiske responser dannes. Følelsen av tristhet oppstår

når en elev opplever at det ikke er noe som kan gjøres noe for å rette opp en situasjon. Hvis tristhet opprettholdes over tid, kan dette føre til depresjon (Richard S. Lazarus, 1991). Tristhet kan bli sett på som en passiv emosjonell tilstand, og handlingstendenser som kan knyttes til denne emosjonen vil ofte være passivitet og tilbaketrekning. Psykofysiologiske responser som kan opptre i forbindelse med depresjon kan for eksempel være følelsen av at det knytter seg i magen, tretthet, smerter i ulike deler av kroppen og hodepine (Conradi, 2008). Eleven vil deretter handle på grunnlag av tolkningsprosessen. Lazarus (1991) viser at mestringsstrategier bli tatt i bruk når en person handler i en gitt situasjon. Han deler mestringsstrategier inn i to grupper. Disse kalles emosjonsfokuset mestringsstrategier og problemfokuset mestringsstrategier. Valg av mestringsstrategi vil avgjøre personens atferd. Jeg vil senere i oppgaven gi en mer utdypende beskrivelse om mestringsstrategier.

Tolkningsprosess

Ut fra Lazarus teori vil en persons vurdering om hvorvidt en situasjonen er stressende eller ikke, være helt individuell. Ulike personer vil ha ulike opplevelser, av en og samme situasjon (Lazarus & Folkman, 1984). I interaksjon mellom faktorer i personen og miljøet, oppstår det som Lazarus kaller for en tolkningsprosess. Det er igjennom denne prosessen at ulike følelser dukker opp, og en handling blir valgt. Tidligere erfaringer og opplevelser vil være med på å påvirke vurderingen av situasjonen, og tro på egen mestringsstrategi vil også spille en stor rolle. Tolkningen av situasjon, innebærer en rekke bevisste eller ubevisste kognitive handlinger, og disse handlingene beskriver Lazarus gjennom primær- og sekundærvurderingen av en situasjon (R.S Lazarus, 2006).

Primærvurderingen går ut på at individet selv vurderer om situasjonen oppleves som belastende og truende. Personen gjør vurderinger, og ser på om de kravene som stilles til situasjonen er større enn de ressursene individet kan innfri. Om situasjonen oppleves som truende vil dette føre til negative følelser (Lazarus, 2006). For elever som sliter med depresjon og symptomer på depresjon, kan det tenkes at de ofte oppfatter situasjoner som mer negative enn de ville vært for andre. Slike elever vil ofte ha lav selvtillit og liten tro på egne ferdigheter (Garvik et al., 2014) og derfor tro at de har mindre muligheter til å takle den bestemte situasjonen.

Primærvurderingen fører over i sekundærvurderingen, som går ut på at individet vurderer mulighetene for å kunne håndtere den aktuelle situasjonen. Her vil det skje en evaluering av mestringsmuligheter og valg av strategi. Personen vil vurdere hvilke muligheter som finnes for å oppnå mestring, og hvilke ressurser en har til disposisjon for å kunne oppnå dette. Viktigheten av situasjonen og opplevelsen av muligheter for å lykkes, spiller en sentral rolle i forhold til vurderingen av hva man skal, eller kan gjøre i situasjonen. Lazarus viser til at emosjoner dannes på grunnlag av tolkningsprosessen. Følelser som tristhet og håpløshet oppstår dersom denne vurderingen resulterer i at det er ikke noe som kan gjøres. Ut i fra dette kan man si at emosjonelle vansker kan sees på som et resultat av uheldige tolkningsprosesser. Lazarus påpeker at primær- og sekundærvurderingene ikke er to totalt atskilte vurderinger, men at de egentlig vil foregå omtrent samtidig (Lazarus, 2006).

Mestringsprosess

Begrepet mestring handler om å takle de situasjonene en havner oppi. Det er samspillet mellom faktorer i personen og i situasjonen, som avgjør hvordan en person reagerer og handler, det vil si hvordan vedkommende mestrer situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984). Å takle utfordrende situasjoner kan være spesielt vanskelig for elever med depresjon eller symptomer på depresjon. Dette kommer av at de har liten tro på seg selv og at de ofte mangler motivasjon, og har liten tiltakslust (Garvik et al., 2014). Det finnes ulike mestringsstrategier for å takle ulike situasjoner. Lazarus og Folkman (1984) deler mestringsstrategier inn i to hovedkategorier. Det er problemfokuset og emosjonsfokuset mestringsstrategier. Målet med problemfokuset mestring er å fjerne eller modifisere kilden til stress. Man går gjennom ulike alternativ og velger den løsningen som virker best. Målet med emosjonsfokuset mestring handler om å regulere de følelsesmessige konsekvensene av den stressende situasjonen. Dette er en strategi som er mye mer passiv, men som blir tatt i bruk når en er i situasjoner som ikke kan endres. Emosjonsfokuset mestring kan i noen situasjoner betraktes som forsøk på å unngå, unnvike eller flykte fra ubehag eller problemer (Fandrem, 2011). Når en person opplever en situasjon som fører til stress, vil forholdet mellom personen og omgivelsene være i ubalanse. Mestringsstrategien som blir valgt, vil ha i oppgave å endre denne ubalansen (Lazarus & Folkman, 1984). Lazarus (2006) viser at det er en stor sammenheng mellom tro på egen mestring og opplevelsen av situasjonen. Dersom man

har tro på egne mestringsevner kan en trussel oppfattes som en utfordring. Men om en ikke har tro på egne mestringsevner kan en utfordring oppleves som en trussel (Lazarus, 2006). Forskning viser at mange elever kan nedprioritere skolen og unngå skolearbeid, for å beskytte seg mot nederlag og vonde opplevelser (Wolters, 2003). For elever med symptomer på depresjon kan det tenkes at dette vil være en mestringsstrategi som ofte blir tatt i bruk, for å skåne seg selv. Lazarus kaller denne strategien for unngåelsesstrategi (Lazarus & Folkman, 1984).

2.2.1 Lært hjelpeløshet

Lært hjelpeløshet kan sees på som et uheldig trossystem eller uheldige generelle forventninger. I lys av Lazarus teori, kan trossystemene påvirke personens oppfatning av en bestemt situasjon. Teorien om lært hjelpeløshet har utspring i forskning gjort av Martin Seligman. I 1967 viste han sammen med sine kollegaer at hunder som konsekvent ble utsatt for ubehagelig stimuli, valgte å forbli i den vonde situasjonen, selv om de etter hvert fikk muligheten til å flykte. Denne forskningen førte til teorien om lært hjelpeløshet (Seligman & Maier, 1967). Teorien har videre blitt brukt for å forklare psykiske lidelser som for eksempel depresjon (Seligman, 1992), og er derfor relevant for min oppgave. En person som har depresjon kan ha opplevd gjentatte negative opplevelser, og erfart at ingenting nytter. Ved senere anledninger vil personen ha flere muligheter til å endre situasjonen, men på grunn av lært hjelpeløshet vil personen ikke ta grep til å forandre situasjonen, men bare bli værende i den. I skolesammenheng kan dette skje om en elev ikke mestrer bestemte arbeidsoppgaver eller sosiale interaksjoner gjentatte ganger. Dette kan føre til at eleven senere gir opp ved lignende utfordringer, uten å ha gjort en innsats, fordi vedkommende antar at han/hun vil mislykkes uansett. I nyere forskning gjort av Seligman, har han kommet frem til at lært hjelpeløshet ikke er en universell teori. Den stemmer i mange tilfeller, men det finnes mennesker som ikke blir hjelpeløse, selv om de utsettes fra utallige utfordringer de ikke kan flykte fra (Seligman, 2004). For å motvirke lært hjelpeløshet i skolesammenheng er det viktig at pedagog legger til rette for muligheter til å oppleve mestring (Seligman, 1992). Spesielt for elever som er deprimerte vil dette ha stor betydning. Det kan tenkes at elever som har større tro på egen mestring vil tolke situasjoner og utfordringer med en større tro på at de har ressurser til å mestre utfordringen, og dermed velge mer effektive mestringsstrategier.

2.2.2 Selvregulert læring

Personens kunnskaper og ferdigheter kan også ha en betydning på hvordan en person vil oppleve og forsøke å mestre eller håndtere en gitt situasjon. Dette kommer til uttrykk i modellen som vises tidligere i oppgaven, om Lazarus' teori om stress og mestring. I lys av denne teorien kan det tenkes at selvregulerende ferdigheter kan ha positiv påvirkning på hvordan en person opplever en gitt situasjon. Selvregulerende ferdigheter handler om å kunne regulere og ha kontroll over egne følelser og atferd (Berger, 2011). Forskning viser at elever som opplever vansker med å regulere seg selv, kan stå i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker (B. D. Perry, 2005). Dermed kan det tenkes at selvregulerende ferdigheter virker som beskyttelsesfaktor. Gjennom selvregulerende ferdigheter vil eleven ha større muligheter til å mestre selvregulert læring. Selvregulert læring er ikke noe en er født med, men dette må lærers og øves på (Kramarski, Desoete, Bannert, Narciss, & Perry, 2013). I de siste årene har det vært økt fokus omkring selvregulært læring (N. Perry & Rahim, 2011). Forskning har vist at selvregulert læring har signifikant effekt på akademiske prestasjoner og på selvtilliten til eleven (Lavasani, Mirhosseini, Hejazi, & Davoodi, 2011). Siden elever som er deprimerte ofte har lav selvtillit og ofte opplever faglige utfordringer (Garvik et al., 2014), kan det tenkes at selvregulert læring kan være av positiv betydning for disse elevene.

Selvregulering er ikke et entydig definert begrep, men det finnes noen kjennetegn som er gjennomgående. Et av kjennetegnene ved selvregulert læring er at elevene er aktive deltakere i læringsprosessene (Pintrich, 2004). Det må derfor legges til rette for egenaktivitet i undervisningstimene. Elevene skal også konstruere egne meninger, mål og strategier. Strategiene skal være dynamiske, det vil si at en skal velge strategier ut ifra hvilke utfordringer som skal løses. Videre er det også betydningsfullt at eleven klarer å se forholdet mellom egen innsats og resultater. Elever som er selvregulerende vil ha høy grad av forventning, og jobbe hardere for å oppnå dette (Pintrich, 2004). De vil også bruke flere og bedre læringsstrategier for å oppnå gode resultat (Schunk & Ertmer, 2012). I tillegg vil selvregulerte elever kunne evaluere og reflektere over egen innsats, måloppnåelse, og om strategiene de valgte var effektive til den gjeldende oppgaven. Selvregulert læring er en ferdighet som må læres, og det er viktig med kontinuerlig øving for å holde det ved like (Kramarski et al., 2013). Det vil derfor være

av stor betydning at lærere tilrettelegger for dette. Dette kan gjøres ved blant annet et interaktivt læringsmiljø, hvor elevene aktivt må bidra for å lære.

Zimmerman viser at det oppstår en interaksjon mellom individet, miljøet og atferden ved selvregulerende læring. Denne interaksjonen kaller han for den triadiske prosessen. I tillegg skjer det en syklisk prosess hos selve individet i denne triadiske prosessen. I figuren under vises den sykliske prosessen hos individet. Prosessen er delt inn i tre faser. Disse fasene er «Forethoughts», «Performance» og «Self-reflection» (Zimmerman, 2002).



Fig. 2.2: "Cyclical feedback loop of self regulation" (Zimmerman, 2002).

Den første fasen er "Forethought phase". Hovedprosessene i denne fasen er "Task analysis" og "Self-motivation beliefs". "Task analysis" går ut på å sette opp mål og velge strategi, mens "Self-motivation beliefs" viser at og egen tro på mestring og personens forventninger bli avgjørende i den første fasen. Den neste fasen er "performance phase". Her blir "self-control" vektlagt. Det vil si evnen til å jobbe effektivt, jobbe konsentrert og

bruke de strategiene en har bestemt seg for å bruke. "self-observation" er også av betydning i denne fasen. Det forklarer personens evne til å observere seg selv, gjennom å være bevisst på hvordan en jobber, hvor mye tid en faktisk bruker og under hvilke forhold en jobber best. Den siste fasen er "self-reflection phase" I denne fasen vektlegges hovedprosessene "self-judgment" og «self-reaction". "Self- judgment" handler om å evaluere seg selv og hvordan en mestret oppgaven. Det vil si at en skal se på sammenhengen mellom årsak og resultater. Mens "self-reaction" går ut på å tilpasse fremtidige metoder (Zimmerman, 2002).

Hvordan kan læreren fremme selvregulert læring?

For at elever skal få muligheter til å utvikle selvregulering, blir det avgjørende at lærere legger til rette for det. Dette gjøres ved at lærer gir elevene oppgaver og utfordringer som fører til at elevene må jobbe aktivt for å lære. Oppgavene bør være varierte og utfordrende slik at elevene får utviklet nye læringsstrategier og kognitive ferdigheter. Det bør også være muligheter for elever å ta valg innenfor de ulike oppgavene. Da får elevene øve på å ta valg, de vil få et større eierskap og ha et større ansvar. Videre er det viktig at læreren viser gode eksempler på hvordan ting kan gjøres, slik at elevene kan lære av det, og at læreren gir nyttig tilbakemelding under felles problemløsningsaktiviteter (N. Perry & Rahim, 2011). Læreren bør stadig jobbe med å lære elevene ulike læringsstrategier, slik at elevene har et stort repertoar av strategier de kan velge mellom (Zimmerman, 2002). På den måten vil det bli lettere for elever å velge gode strategier til de ulike utfordringene. Elevene bør få muligheter til å fortelle hverandre hvorfor de har gjort slik de har, og gi tilbakemeldinger til hverandre (N. Perry & Rahim, 2011). Når elevene må begrunne arbeidet sitt, må de også forklare hvordan de har tenkt. Dette kan være med på å øve opp elevenes metakognisjon, og gjør at elevene blir mer bevisste på de valgene de gjør (Zimmerman, 2002). Det er også betydningsfullt at læreren oppfordrer elevene til å sette spesifikke mål for deres akademiske arbeid, og at elevene jobber for å oppnå disse målene. Ved slutten bør elevene evaluere sitt eget arbeid både med hensyn til måloppnåelse og i forhold til hvordan strategiene eleven brukte, har fungert (Zimmerman, 2002).

2.2.3 Mestringsorientert klima

Kulturen eller miljøet som en person er i, kan også ha påvirkning på elevens opplevelse av en gitt situasjon. Kulturen kan ha både positive og negative påvirkninger, og kan

påvirke ulike personer forskjellig. Innenfor målorienterings teori (også kalt goal theory) skilles det mellom prestasjonsorientert og mestringsorientert klima. Et prestasjonsorientert klima kjennetegnes av at elevenes prestasjoner og resultater blir vektlagt. De får tilbakemeldinger på grunnlag av hvordan de presterer, og elevene blir målt opp mot hverandre. Et slikt klima kan motivere noen av elevene, gjennom konkurransen om å prestere best. Men for emosjonelt sårbare barn, har det ofte motsatt effekt. Et mestringsorientert klima har større fokus på elevenes fremgang og innsats. Elevene vil bli målt opp mot seg selv og ros vil bli gitt på grunnlag av forutsetninger og fremgang (Bru, 2011). Gjennom et mestringsorientert klima kan det tenkes at det vil bli lettere å skape en balanse mellom krav og egne ressurser, og det vil øke elevens mulighet for å oppleve mestring. Ut i fra dette kan en forstå at elever med symptomer på depresjon kan ha et stort utbytte av et slikt klima. Slike elever vil ofte ha lav tro på egne ressurser, og hvis de opplever at kravene blir for store kan dette medføre negative følelser og dårlige valg av mestringsstrategier. I kunnskapsløftet står det at "Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner" (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I lys av dette kan en forstå at vektlegging av elevenes egen utvikling, og tilbakemeldinger på grunnlag av individuell fremgang er betydningsfullt.

Det finnes relativt lite forskning som har undersøkt praksisrelaterte problemstillinger innenfor målorienteringsteori. Enkelte forskere har pekt på konsekvensene av mestringsorientert og prestasjonsorientert klima, men få har vist hva lærere kan gjøre for å skape det ønskede læringsklimaet (Stornes, 2012). Ames (1992) utviklet på 90-tallet et undervisningsprogram kalt TARGET (Task, Authority, Reward, Grouping, Evaluation, Time), som fremdeles kan være relevant i skolen. Prinsippene i TARGET er hjelpemidler for å skape et mestringsorientert klima. I modellen nedenfor vises de ulike prinsippene som Ames vektlegger.

TABLE 1 Dimensions of the TARGET system*

Task dimension	Variety, challenge, organization, and interest level of learning activities
Authority dimension	Opportunities to take responsibility for learning, to make decisions, and to assume leadership role
Recognition dimension	Incentives and rewards focused on individual effort, improvement, and accomplishments
Grouping dimension	Heterogeneous grouping structures that promote peer collaboration and cooperation
Evaluation dimension	Evaluation systems that are varied, private, and assess individual progress, improvement, and mastery
Timing dimension	Opportunities to plan schedules and complete assignments at appropriate and optimal rates

Fig. 2.3: Dimensjoner ved TARGET (Ames, 1992).

Gjennom undervisningsprogrammet TARGET viser Ames (1992) at læreren må tilpasse lærestoffet til den enkelte elevs forutsetninger, oppgavene bør være varierte, og passe utfordrende. Han viser også at elevene må få være med på å ta beslutninger og læreren må verdsette elevenes meninger. Når anerkjennelsen skal gis er det først og fremst på grunnlag av individuell innsatsvilje, fremgang og forbedring i motsetning til målbare resultater. Ames vektlegger også at under gruppearbeid bør en variere sammensetningen av elevene og plassere de slik at de kan utvikle individuelle ferdigheter i samarbeid med andre. Når elevene skal evalueres bør individuell innsats og forbedring vektlegges, og læreren bør tillate eleven å evaluere seg selv. Tilslutt viser Ames at læreren bør tilpasse tidsfrister etter individuelle forutsetninger (Ames, 1992).

2.2.4 Lærer-elev-relasjoner

Med utgangspunkt i modellen som viser Lazarus stress- og mestringsteori kan sosial struktur ha betydning på elevs vurdering i en situasjon. Tilgang på sosial støtte er en viktig del av den sosiale strukturen. Sosial støtte kan skapes gjennom gode relasjoner. I de siste tiårene er det mange pedagoger og forskere som har vært opptatt av relasjonene mellom barn og voksne i skolene. En av forskerne som har vært helt sentrale på dette området er Robert C. Pianta. Han beskriver grundig hvordan hele systemet rundt eleven har påvirkning på relasjonene som skapes, og hvordan lærere kan

jobbe for å fremme gode relasjoner med elevene (Pianta, 1999). Pianta bygger mye av teorien sin på tilknytningsteorien og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske forståelsesmodell.

Tilknytningsmodellen går ut på at tilknytningen mellom et barn og en voksen er en sentral og viktig faktor for barns utvikling. Barn vil danne arbeidsmodeller av tilknytning på grunnlag av sine tidligere erfaringer med foresatte og andre voksne omsorgspersoner (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 2014). Elever som har hatt usikre eller dårlige opplevelser med tilknytningen til voksne i barndommen, kan være i risiko for å ha lavere sosial kompetanse og selvtillit (Hamre & Pianta, 2001). Et godt forhold med en voksen person kan være den viktigste faktoren i et barns liv, og for noen barn vil læreren bli den viktige voksen-person (Sabol & Pianta, 2012). En kan dermed forstå den vesentlige rollen en lærer har på skolen, og skjønne at det er av stor betydning at lærere har kunnskap og vilje til å jobbe for å skape gode relasjoner med elevene sine. Spesielt vil dette bli viktig for elever som er sårbare og står i fare for å utvikle depresjon.

I tillegg til tilknytningsteorien har Piantas (1999) utviklingsmessige systemteori bidratt til å studere og forstå mye av lærer-elev-relasjonens kompleksitet. Systemteorien bygger på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske forståelsesmodell. Den handler om at alt som er rundt oss som påvirker oss og som vi er en del av, er et stort system. Dette store systemet består av mange mindre system som er i relasjoner med hverandre, og opplevelsen av selve systemet er avhengig av hvordan de mindre systemene samarbeider. Altså er vi mennesker en del av mange systemer. De ulike systemene kan deles i nivåer. Overordnede nivåer kan være skolen og nabolaget, mens nære systemer kan være familien og venner. Disse systemene vil være i et samspill og påvirker individers opplevelser. Pianta ser også på mennesker som små systemer. I disse systemene finnes det flere deler som er knyttet sammen og som påvirker hverandre. Disse delene blir kallet for domener og i domenene finnes blant annet kognitive, emosjonelle og sosiale forutsetninger. Begrepet dyadiske systemer bruker Pianta om to mennesker som er i en relasjon, og dermed påvirker hverandre. Disse dyadene vil utvikle et samspill som danner et mønster for relasjonen. Systemene er stadig i endring. Elever vil prøve sine erfaringer i møte med nye systemer, og på den måten få seg nye erfaringer (Pianta, 1999). Ut i fra dette vil endring, og motivasjon til endring, komme

naturlig av systemer som er i samspill med hverandre. Det er viktig at lærere forstår at alle de ulike systemene vil påvirke eleven. Det nytter ikke å ha fokus på en del av systemet, men man må se på helheten. Individene i ulike systemer vil påvirke hverandre gjensidig. Med hensyn til deprimerte elever vil det bli viktig for læreren å ikke bare se på eleven med depresjon, men også se på hvordan omgivelsene påvirker eleven.

Forskningen til Hamre og Pianta (2001) viser at gode lærer-elev-relasjoner vil skape unike forutsetninger for positiv atferd blant elevene og akademiske læringsmuligheter i grunnskolen. Sabol og Pianta (2012) viser at elever som har gode relasjoner til læreren har bedre akademiske ferdigheter, lavere atferdsproblemer og bedre sosiale ferdigheter. Dette viser at gode relasjoner mellom lærer og elev, kan øke elevens sosiale og akademiske ferdigheter, noe som igjen kan tenkes å føre til mestringsopplevelser og bedre selvtillit. Kvaliteten på lærer-elev-relasjon vil ha størst betydning for sårbare elever (Sabol & Pianta, 2012). En kan ut i fra dette forstå at gode lærer-elev-relasjoner kan virke forebyggende og hjelpende for elever som er i risiko for å utvikle symptomer på depresjon, eller har symptomer på depresjon.

Hvordan kan lærere skape gode relasjoner til elevene?

Pianta (1999) er opptatt av at det er den voksne som har ansvaret for at relasjonen mellom lærer og elev, er tilfredsstillende. I tillegg viser Pianta at det ofte er de elevene som det er vanskeligst å etablere nære relasjoner til, som oftest er de som trenger slike relasjoner mest. Elever som sliter med depresjon er sårbare barn, som har stort utbytte av nære relasjoner til lærer (Pianta, 1999). Men elever som er deprimerte vil ofte isolere seg og stenge seg selv inne (Garvik et al., 2014), og det kan derfor være vanskelig for lærer å skape gode relasjoner til de.

Nøkkelordet hos Pianta for å skape en god lærer-elev-relasjon er "supportive teachers" eller støttende lærere. Lærerne må vise støtte og fremme sensitive miljøer. For barn som har hatt usikre tilknytnings-opplevelser med voksenpersoner i barndommen, vil lærere som er støttende og sensitive være ekstra viktige. Det er fullt mulig å forandre elevenes opplevelser av tilknytning til voksenpersoner, men det krever ekstra innsats. Lærerne må vise at de bryr seg om enkeltpersonen, og være ekstra sensitiv i møte med han/hun (Pianta, 1999).

Pianta legger også vekt på "banking time". Banking time er alenetid med eleven som kan være med på å styrke relasjonen mellom voksen og barn. Det settes av tid hvor læreren er med eleven alene, og hvor eleven får uttrykke ønske for aktivitet. Ved å la eleven få være med å bestemme aktivitet kan læreren formidle at han/hun er interessert i hva eleven bryr seg om. Gjennom å sette av egen tid til eleven vil læreren uttrykke at eleven er viktig, og at læreren ønsker å skape en god relasjon til eleven. Når eleven får drive med noe han/hun liker, vil det også være en bedre arena for å skape relasjoner (Pianta, 1999).

Pianta viser også at det er avgjørende at elevene opplever læreren som en trygg person. For å få til dette er det viktig at læreren klarer å formidle aksept og varme, samtidig som læreren har en klar struktur og klare grenser, tilpasset den enkelte elev (Pianta, 1999). Her kan vi se en sammenheng med det som innenfor pedagogisk litteratur benevnes som den autoritative klasseleder. I følge Pianta (1999) er det viktig at læreren viser at hun/han bryr seg om den enkelte elev og viser omsorg. Det vil føre til at elevene føler seg sett og at deres meninger og opplevelser betyr noe. Når læreren viser stor grad av omsorg samtidig som god kontroll over egne reaksjoner, i tillegg til god struktur, vil elevene oppleve læreren som en trygg voksenperson. En studie viste at risikoelever som ble plassert i klasserom med mye emosjonell støtte og god struktur, fikk positiv utvikling og klarte seg bra (Hamre & Pianta, 2005). Studien indikerer at elever som er deprimerte kan ha en stor fordel ved en slik lærer.

3. Metode

3.1 Formål med forskningen og valg av metode

Tidlig i prosessen bestemte jeg meg for tema. Jeg ønsket at studien min skulle handle om hvordan lærere kunne bety en forskjell for elever med psykiske vansker. Etter hvert tok jeg litt mer spesifikke valg, slik at forskningsområdet ikke skulle bli for stort. Jeg valgte å undersøke hvordan lærere kunne identifisere, forebygge og tilrettelegge læringsmiljøet for elever med symptomer på depresjon. I samarbeid med veileder fikk jeg utformet problemstillingen. Jeg ønsket å se på hvilke opplevelser lærere hadde innfor dette temaet, og det derfor naturlig at ulike lærere ble informanter. Ut fra det vurderte jeg at en kvalitativ metodetilnærming var det beste alternativet. I følge Thagaard (2009) vil kvalitativ forskning innebære å fremheve meninger og prosesser som ikke kan måles i form av kvantitet eller frekvenser. Siden opplevelsene til lærerne, innenfor dette temaet ble vanskelig å måle i form av kvantitet, vurderte jeg at det beste valget var kvalitativ metode. Ved bruk av kvalitative metoder skal en ha som mål å skape forståelse rundt det sosiale fenomenet man studerer (Kvale & Brinkmann, 2012). Mitt mål for denne studien var å få en større forståelse for hvordan lærere kan bety en forskjell for elever med symptomer på depresjon.

3.1.1 Semi- strukturert intervju

Jeg bestemte meg ganske kjapt for at jeg ønsket å bruke intervju som verktøy for innsamling av data. Jeg ønsket å høre med pedagoger om deres opplevelser i arbeid med å identifisere, forebygge og tilrettelegge læringsmiljøet for elever med symptomer på depresjon, og vurderte at intervju var den beste metoden til dette. Videre valgte jeg å ha et semi-strukturert intervju. Semi-strukturerte intervju er den mest brukte metoden innen kvalitative intervju, og kjennetegnes ved at intervjuguiden er delvis strukturert (Thagaard, 2009). Det vil si at temaene i intervjuguiden var fastlagt på forhånd, men at jeg varierte på rekkefølgen av spørsmålene og la til oppfølgingsspørsmål under intervjuene.

3.2 Forforståelse

I følge Gilje og Grimen (1993) er alle mennesker avhengig av en forforståelse for å i det hele tatt kunne forstå et fenomen. Det vil si at jeg som forsker må ha noen ulike tanker om et fenomen for å vite hva jeg ser etter. Forforståelsen jeg hadde, kan ha påvirket

tolkningene jeg gjorde av dataene som jeg fikk inn under intervjuene. I lys av dette ble det av betydning at jeg var bevisst min egen forforståelse under analysene, og at jeg redegjør disse. Jeg har alltid vært en person som har vært interessert i andre menneskers tanker og følelser. Jeg har derfor alltid viet litt ekstra oppmerksomhet til mennesker som ser veldig mørkt på livet. Som vikar har jeg møtt på mange elever med ulik atferd, som har fanget oppmerksomheten min, og dette førte til at jeg ønsket å studere spesialpedagogikk. I samtaler med kollegaer opplevde jeg at en av de store utfordringene var å hjelpe elever med depresjon. Dette gjorde meg interessert i å skrive en master oppgave om dette temaet. Jeg hadde lite kunnskap om temaet før jeg startet på oppgaven. Mine egne erfaringer innen temaet er en nær venninne som har vært deprimert i lang tid.

3.3 Vitenskapsteoretiske grunnlag

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring vil ha betydning for hva forskeren søker informasjon om, og etablerer et utgangspunkt for forskerens forforståelse (Thagaard, 2009). Derfor er det relevant å beskrive hvilke vitenskapsteoretiske tilnæringer jeg har tatt i bruk. I studien min er fenomenologiske og hermeneutiske tilnæringer tatt i bruk.

3.3.1 Fenomenologisk

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og ønsker å få en forståelse av de dype meningene i enkeltpersoners opplevelser (Thagaard, 2009). Grunnlaget for denne tankegangen bygger på antagelsen om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den. Forskeren vil studere et fenomen på grunnlag av de erfaringene som informantene har gjort seg. Det vil si at forsker er interessert i å danne seg et bilde av hvordan mennesker opplever fenomenet i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012). I min oppgave var jeg interessert i å høre om opplevelsene til lærerne. Jeg tok dermed utgangspunkt i lærernes opplevelse av virkeligheten, og hvordan de opplevde og oppfattet dette fenomenet, og brukte det som grunnlag i min studie.

3.3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om å fortolke det som blir sagt på ett dypere meningsinnhold, enn det som umiddelbart er innlysende. Denne tilnærmingen legger vekt på at det ikke

bare finnes en sannhet, men at et fenomen kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2009). Det åpnet opp for at jeg kunne gå utover informantens egne beskrivelser, ved å tolke det som ble sagt.

3.4 Utvalg og rekruttering

Det avgjørende ved kvalitativ forskning er ikke representativitet, men at utvalget gir svar på oppgavens problemstilling, påpeker Thagaard (2009). Siden informantene i måtte ha rikelige erfaringer eller kunnskaper innenfor det studien omhandlet, valgte jeg å ha en *strategisk utvelgelse* av informantene. Målgruppen for studien min var lærere, men det var også avgjørende at lærerne hadde jobbet med elever med symptomer på depresjon. Jeg benyttet meg også av det som Thagaard (2009) kaller for tilgjengelighetsutvalg. Det vil si at informantene var lærere som selv sa seg frivillige til å stille opp.

Det finnes ulike meninger om hvor mange informanter man bør ha med i en intervjustudie, og det kan derfor være vanskelig å bestemme seg for dette (Postholm, 2010). Thagaard (2009) påpeker at det viktigste er at utvalget er stort nok til å kunne utforske problemstillingen, men ikke større enn at det lar seg gjennomføre. I min studie ble jeg enig med min veileder, om at det var passende med fem informanter. For å få informanter til prosjekt sendte jeg ut et skriv til ledelsen på flere skoler. I skrevet forklarte jeg hva oppgaven min handlet om og hvilke erfaringer pedagogene måtte besitte. Videre spurte jeg om de i ledelsen kunne høre om noen av lærerne med disse erfaringene, var villige til å stille opp som informanter. I første omgang fikk jeg ingen svar. En måned senere startet jeg med å ringe til skolene. Av de fem skolene jeg snakket med, var det tre som hadde positive svar. Dermed endte jeg opp med fem informanter, fra tre ulike ungdomskoler i Rogaland. Dette var tre damer og to menn. Alle hadde jobbet i skolen i flere år, og hatt flere elever med symptomer på depresjon i klassene sine. Fire av informantene hadde vanlig allmennlærerutdanning, mens en av lærerne hadde et år med spesialpedagogikk i tillegg. Jeg fikk mailadressen til de aktuelle informantene, og kommuniserte med de gjennom epost. Jeg sendte alle intervjuguiden noen dager på forhånd, slik at de skulle ha mulighet til å se gjennom den før intervjuet.

3.5 Innsamling av data

I forkant av selve intervjuet sendte jeg ut intervjuguiden. Dette ble gjort med tanke på at informantene skulle få muligheten til å stille forberedt til intervjuet. Jeg opplevde at det var stor ulikhet i hvor mye informantene hadde sett på intervjuguiden.

Jeg startet alle møtene med litt løst snakk for å bli litt kjent med informantene, og deretter fortalte jeg litt om studien min. Jeg la så frem arket om informert samtykke og gikk gjennom det. Videre spurte jeg om det var greit at jeg tok opp intervjuet på båndopptaker, og samtlige syntes at det var greit. Jeg valgte å ta intervjuene opp på en båndopptaker, fordi da kunne jeg konsentrere seg om spørsmålene og informanten, og notater uten båndopptaker ville gitt meg mindre fyldige data.

Intervjuene varte fra 35 minutter til en time. Det var stor forskjell på hvor utfyllende de ulike informantene svarte, og hvor flinke de var til å svare på spørsmålet og uten å spore av. Jeg brukte oppfølgingsspørsmål for å få mer informasjon om utsagn jeg syntes var av interesse.

3.6 Analyse

Kvale og Brinkmann (2012) legger vekt på at det er viktig å tenke over hvordan intervjuene skal analyseres, før de utføres. Jeg valgte i min studie å bruke meningskoding, som innebærer å knytte tekstutdrag opp mot nøkkelord. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg intervjuene i dataprogrammet Nvivo, som vi hadde fått opplæring i, gjennom studiet. Når intervjuene var i tekst format, startet jeg med kategorisering av teksten. Jeg laget kategorier (noder) i programmet Nvivo, og brukte de til å strukturere intervjuene. Kodingen av tekstens meningsinnhold, gjør det mulig å se sammenhenger mellom ulike temaer. Kategoriseringen reduserte intervjuene, og strukturerte de, slik at det ble lettere å få et overblikk og se sammenhenger eller ulikheter. Intervjuene ble lest gjennom flere ganger, for å sikre at jeg overså noe.

3.7 Validitet

Validitet handler om å vise til sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2012). For å styrke validiteten var det av avgjørende å bruke en metode som var egnet til å undersøke det som var målet mitt. Jeg valgte å bruke kvalitative intervju, fordi jeg vurderte det som mest hensiktsmessig i lys av min problemstilling. For å styrke

validiteten i studien min ble det betydningsfullt at viktige begreper ble forstått på samme måte av meg, og informantene. Ved at jeg benyttet meg av oppfølgings spørsmål under intervjuene, styrket jeg begrepsvaliditeten. Da fikk jeg muligheten til å få oppklaring, om det var noen utsagn som var uklare. Under intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak. Dette virkemiddelet hjalp meg til å få utsagnene så presise som mulig. En vanlig innvending mot forskerintervju er at det ofte er alt for få informanter til at funnene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2012). Til tross for dette, gav funnene i min studie, en større innsikt og forståelse innen dette temaet.

3.8 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2012). Altså hvorvidt en vil finne det samme resultatet med en annen forsker. Siden jeg hadde kvalitative intervju, blir det viktig å reflektere over dette. Gjennom intervjuene kom jeg tett innpå informantene, og det kan tenkes at dette kan ha preget dataene. Jeg hadde ingen nære relasjoner til de jeg intervjuet. Noen av informantene var mer kjente for meg enn andre, men det var ingen jeg hadde et nært forhold til. Jeg prøvde å skape en god atmosfære når jeg traff informantene, slik at de skulle føle seg avslappet og trygge. For å styrkereliabiliteten ble det viktig at jeg ikke stilte ledende spørsmål. Ved at jeg hadde et semi-strukturert intervju, ble dette lettere å overholde. Jeg hadde store og åpne spørsmål, noe som gav informantene store rom til å fortelle fritt. Jeg brukte god tid ved transkriberingen, og gikk gjennom intervjuene flere ganger, noe som også styrket reliabiliteten.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

Ved kvalitative intervju er det viktig å ta hensyn til en del etiske prinsipper (Kvale & Brinkmann, 2012). Før jeg startet intervjuene mine søkte jeg til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). NESH arbeider med forskningsetiske spørsmål, og har utviklet egne retningslinjer som forskere må følge. Det er et viktig etisk prinsipp at informantene ikke skal ta skade av å delta i studien (Thagaard, 2009). I henhold til at jeg intervjuet voksne personer og ikke barn, minsket det sjansen for at informantene kunne ta skade av intervjuet mitt.

I forkant av intervjuene laget jeg et skriv om informert samtykke. Jeg gikk gjennom skrivet med informantene, og de måtte signere på dette. I skrivet sto det blant annet at

informanten når som helst kunne velge å trekke seg, og alt de hadde utlevert, vil da bli slettet. Jeg informerte også informantene om at både de og skolen ble anonyme. Det er et etisk prinsipp at all informasjon som blir innhentet under slike intervju skal være helt konfidensiell. For å sikre dette skrev jeg ikke ned navnene til informantene eller skolene, men navnga dem med dato. For å sikre at ingen skulle få tak i lydopptakene, la jeg dem direkte inn på datamaskinen min, som var sikret med passord.

4. Resultat

I denne delen vil jeg ta for meg viktige og relevante utsagn som kom frem gjennom intervjuene. Jeg intervjuet fem ulike lærere. Siden lærerne skal være anonyme har jeg valgt å kalle lærerne for lærer A, B, C, D og E.

4.1 Konsekvenser

Lærerne påpekte at elever som sliter med depresjon ofte får store utfordringer ved det faglige og det sosiale på skolen.

Innenfor det faglige feltet var alle lærere enige i at resultatene ble betraktelig dårligere.

Lærer A:

Faglig så kan de jo gå fra å være høgt, altså ha høye karakterer og mestre det meste, til at de detter av, eller får faglige hull, som igjen gjør at det blir vanskelig å hekte seg på i neste omgang

Lærer B:

Det blir dårligere resultat i skolen. Det er helt opplagt, de klarer ikke konsentrere seg på skolen, så de faglige resultatene blir dårligere, og karakterene blir dårligere.

Lærer C:

Jeg tenker at det er det faglige, at de ikke mestrer og henger med på det faglige.

Lærer D:

Det ene er karakterer, at det går ut over karakterene.

Lærer E:

Skoleresultatene blir dårligere og de sliter på det sosiale planet.

Flere av lærerne fortalte at elevene som ble deprimerte, ofte var elever som var på et helt normalt nivå faglig eller på et godt nivå. Men når elevene ble deprimerte, ble skoleresultatene brått dårligere.

Lærer A:

Faglig så kan de jo gå fra å være høgt, altså ha høye karakterer og mestre det meste, til at de detter av, eller får faglige hull, som igjen gjør at det blir vanskelig å hekte seg på i neste omgang. Stort sett så ser du på karakterene at de daler drastisk nedover. Elevene begynner å slite med å motivere seg. Den minste gloseprøve, eller innlevering som andre syns er lett kan være en sånn stort fjell som de ikke ser for seg at de skal klare.

Lærer C:

Ofte er det elever som ligger på et godt middelnivå. Men så er det det der med å komme på skolen. Også har de kanskje ambisjoner om at de vil ha gode karakterer. Da faller de på en måte mellom to stoler, fordi at de, de har egentlig evner til å klare mer, men så blir det, når fraværet går over tid så mister de den siste biten som de må ha for å få gode karakterer. Også får de den bekreftelsen på at de ikke klarer det. Da går det vider ut over motivasjonen. Motivasjonen detter. Å disse elevene utnytter ofte tiden i timene dårlig også. Ting som har blitt gjennomgått, de har gjerne ikke fått det helt med seg eller så klarer de ikke å utnytte det. Så det er flere faglige konsekvenser.

Lærer D

Det ene er karakterer, det går ut over karakterene. Ofte er dette elever som har ganske greie karakterer.

De sosiale konsekvensene var at mange av de deprimerte elevene isolerte seg, og mistet venner og det sosiale samspillet på skolen.

Lærer B:

Å holde på vennskap, å være en del av felleskapet blir vanskeligere.

Lærer D:

Det blir en slags domino effekt. Altså hvis en begynner å gjøre mindre lekser og fylle mindre med i timene fordi en har fokuset en annen plass, så plutselig går det ut over at du ikke er så mye med venner, så faller du litt utenfor, og kanskje begynner en å være litt mer hjemme da, også øker alt på, så blir det bare enda vanskeligere å henge med på både det faglige og det sosiale. Og det er jo der vi som lærere må være. Å faktisk passe på at de kommer på skolen. Fordi at det er den eneste plassen vi kan hjelpe de. At vi har kontakt med de, har kontakt med foreldre. At vi har god dialog med foreldrene slik at de prøver å få de på skolen, og at vi snakker med både foreldre og elev om viktigheten av å være på skolen for å ikke falle ut av det sosiale. Fordi hvis det går så langt at skolen ikke er det viktige, det faglige ikke er viktig, så er det viktig å klare å få de til å holde på det sosiale livet i hvert fall. At de faktisk er på skolen. At de har noe i livet som er normalt.

Lærer E:

Det andre som kanskje er viktigere, er det at de melder seg ut av kollektivet. Mister mye av det sosiale og viktige samspillet med venner og medelever.

Flere av lærerne forklarte at mange av elevene som er deprimerte ofte har en del fravær på skolen. Det å være borte fra skolen vil også påvirke det sosiale samspillet. Det vil

være ting som skjer på skolen som de går glipp av, og nære venner vil gjerne begynne å være sammen med andre.

Lærer A:

Å hvis du da over en periode har vært borte fra det sosiale så vil det gå veldig utover trivsel på skolen. Når en er i alder 13-16 så er venner noe av det viktigste i livet og da, eh.. De vil kanskje oppleve at de vennene som de kanskje hadde, har funnet seg noen nye. Så det blir veldig vanskelig. De kan egentlig gå fra å ha ganske mange venner, til å ha veldig få eller ingen nære.

Lærer C:

De som jeg har vært borti, de har en god del fravær. Og da mister de litt av det sosiale livet til de elevene i klassen. Og da blir det enda større belastning å komme tilbake. De gangene de kommer tilbake, så blir det på en måte vanskelig å gjenoppta det sosiale. Så kan de fort inn ta en rolle, der de setter seg selv litt på siden av sentrum av det sosiale i klassen.

4.2 Identifisering

Lærerne fortalte at kjennetegn kunne være at eleven bli roligere og mer innesluttet. Den ene læreren påpekte at det var viktig å se på helheten rundt eleven, mens to av lærerne la vekt på at endring i atferd var avgjørende.

Lærer A snakket om at det var viktig å se summen av de ulike tingene. At symptomene i seg selv kunne ligne på elever som var "slappe" eller "giddeløse". Derfor var det viktig å se på helheten.

Lærer A:

Depresjon kan egentlig se ut som mange forskjellige ting. Så du må egentlig se summen av tingene. De kan være veldig tiltaksløse, veldig selvkritiske, ikke har tro på at det vil gå bra, fravær over kort tidsperiode, ikke gjør lekser, og problemer med å konsentrere seg. Men disse tingene kan også gjelde andre som ikke er deprimerte.

Lærer B og lærer E poengterte at et viktig kjennetegn var at elevene forandret atferd.

Lærer B:

Dersom eleven ter seg annerledes enn det enn er vant til.

Enten det er å komme mer for sent, eller slutter å gjøre så mye skolearbeid, eller presterer dårligere på skolerresultater. Likegyldighets- symptomer. Når vi oppdager at noe ikke er slik det har vært eller burde være.

Lærer E:

Stille og innesluttet. At de får en endring i væremåte. De er kanskje mindre tilstede i timene, gjør mindre lekser. Fokuset deres byttes plass. At det kanskje ikke blir så viktig med skole lenger. De har så mye annet.

Tre av lærerne nevnte at elevene ble mer stille og innesluttet. I tillegg til at en kunne se en markant nedgang i skolerresultater.

Lærer C:

En kan også se at de gjerne isolerer seg litt. Får fravær. Å at de faller ut av undervisningen, at de ikke klarer å konsentrere seg, at du ser at de ikke er med i timen. At du ikke får den kontakten i timen, at du merker at de er litt fraværende. Ser det gjerne i blikket. Hvis en spør de om ting så har de gjerne ikke fått de med seg. Gjerne ikke fått med seg informasjon om hva vi skal gjøre. Man vil fort fange opp det. At det ikke er vanlig giddeløshet, men at det ligger noe bak det. Og da må man jobbe ut i fra det.

Lærer D:

At de blir stille. Det tror jeg ja. I friminuttene sitter de gjerne igjen i klasserommet, eller du finner de for seg selv når andre jobber sammen. De kan sitte under en trapp. Ikke alltid de vil snakke med deg når du spør de om ting. Også får de dårligere skolerresultater.

Lærer E:

Stille og innesluttet. At de får en endring i væremåte. De er kanskje mindre tilstede i timene, gjør mindre lekser. Fokuset deres byttes plass. At det kanskje ikke blir så viktig med skole lenger. De har så mye annet.

Lærer A fortalte at det var viktig å være klar over kjennetegn på depresjon, fordi hun opplevde at dette ble mer og mer vanlig blant ungdomsskole elever.

Lærer A:

I løpet av ungdomsskolen er det minst en og ofte flere i hvert kull som har symptomer på depresjon.

4.3 Forebygging og tilrettelegging av læringsmiljøet

4.3.1 Læringsmiljø

For å skape et godt læringsmiljø la de fleste lærerne vekt på at lekbetonte aktiviteter, eller utenomfaglige aktiviteter var av stor betydning. Dette kunne skape trygghet og bedre relasjoner. To av lærerne la også vekt på at relasjoner mellom elevene var av betydning og dette kunne skapes gjennom elevsamarbeid.

Fire av lærerne la vekt på at det var viktig å gjøre kjekke aktiviteter på skolen, som gjerne var litt utenom det faglige.

Lærer B:

Med å ha det hyggelig i klassen. Det å kunne ha tid til å ha lekbetont samvær av og til. Det må vi kunne ha. Jeg tror at læringsmiljøet blir bra dersom elevene opplever at de har det bra, Og for å ha det bra så må de jo ha en trygghet til de voksne å til medelevene. Det tar jo tid å bygge opp det. I utgangspunktet så er ikke det noe som jeg vil gjøre fordi det er en elev som har psykiske vansker, men det må være noe som er for klassen. Men den eleven som sliter med psykiske vansker vil jo gjerne profittere ekstra sterkt på at det er trygt og godt i klassen.

Lærer C:

Men vi prøver å gjøre litt kjekke ting i skolehverdagen, utenom det faglige også for å skape et godt læringsmiljø.

Lærer D:

Ting som turer, frokost og filmkveld sammen med de har vi hatt, å det hjelper på for å skape godt miljø.

Lærer E:

Vi har mange leker, også har vi vært mye på tur. De sosiale tingene tror jeg er veldig viktige å jobbe med i klassen.

To av lærerne la vekt på at det var viktig å skape gode relasjoner mellom elevene.

Lærer C:

For at elevene skal skape relasjoner med andre elever, prøver jeg å legge til rette for at elevene skal ha korte ufarlige samtaler med hverandre, både i og utenfor i faglige samarbeids situasjoner. Jeg tenker for å ikke gjøre det for stort, men prøve å få det litt inn i hverdagen. Å motivere litt til å skape vennskap. Motiver til for eksempel å spille kort i friminuttene.

Lærer A:

Ved mye elevsamarbeid tror jeg vi kan bedre læringsmiljøet og involvere de deprimerte elevene i det sosiale samspillet i klassen.

4.3.2 Mestringsklima

Lærerne poengterte at elever med symptomer på depresjon ofte opplevde skolen som svært krevende. Lærerne vektla derfor betydningen av å tilrettelegge skolearbeidet for disse elevene. De nevnte at å tilpasse arbeidsmengden og tidsfrister var betydningsfullt. Noen av lærerne la også vekt på at medbestemmelse og gruppearbeid var viktig.

Lærer A, B og C løftet frem utfordringen om det voldsomme presset som er på ungdomsskolen. Elevene får karakterer, og mange opplever prøvene som et enormt press.

Lærer A:

På ungdomsskolen når elevene får karakterer, vil det ofte oppleves som et stort press. Det kan være aktuelt at eleven bestemmer seg, sammen med foreldre, at det ikke skal gis karakterer i en periode. Ofte at eleven skal delta i vurderingssituasjoner, men ikke få karakter. Det har jeg vært med på. At de gjennomfører prøven, men at de kan senke skuldrene, når de ikke får karakter. At de prøver å henge med på det faglige, men at det ikke er de samme prestasjonsforventningene.

Lærer B:

Endel av problematikken hans hang nok litt sammen med at det var et stort forventningspress hos foreldrene i forhold til de faglige forventningene, så han følte det ble et stort press.

Lærer C:

Det er viktig å ikke ha for høye krav. Og å tilpasse prøve situasjoner. Mange opplever prøve situasjonene som et stort press og opplever mye stress i forhold til dette. En kan gjerne ha prøver på et grupperom, om eleven synes det er bedre. Ved fremføring, at det ikke blir foran hele klassen men heller bare lærer eller liten gruppe. Noen ganger kan en også tilpasse prøvene. Det er viktig med mye tilpassing i vurderingssituasjoner. Jeg prøver også å ikke legge for mye på samme tid. Gjerne kutte noen prøver. Prioritere sammen med eleven det som er viktigst.

Alle lærerne snakket om at det var viktig å tilpasse arbeidsmengder til elevens forutsetninger. At de tilpasset arbeidsplanene slik at de skulle se mer overkommelige ut.

Lærer A:

Mange ganger må en gjøre noen valg i forhold til fag. At en i perioder legger ned arbeidsmengden, at en tilpasser planen. Kontaktlærer i samarbeid med foreldre tar disse valgene. En må alltid samarbeide med foreldrene. En kan ikke ta valg som kan gå utover karakterene uten å involvere foreldrene.

Lærer B:

Faglig så tror jeg det må være snakk om tilrettelegning, altså hva kan vi forvente å få gjort av det som er på arbeidsplanen for denne perioden. Hva skal vi velge. Så velger vi vekk noe i felleskap. Det gjelder også i timene på skolen.

Lærer C:

Vi prøver å ikke påføre eleven mer enn det vi må.

Lærer D:

Hvis det er noen som føler at det er uoverkommelig, så kan vi heller gå inn å lage avtaler og prioritere, slik at vi slipper at de går helt i kjelleren. Det gjør vi hele tiden. Vi vet at hvis det blir for mye, så... så det er bedre å lage avtaler å flytte litt på ting.

Lærer E:

Men ofte så går vi sammen igjennom arbeidsplanen også stryker vi det som de ikke trenger å bry seg om. Slik at vi fysisk tar det bort sammen. Slik at de får litt mindre å forholde seg til. Men så er det andre igjen som ikke klarer å forholde seg til arbeidsplanen i det hele tatt. Da er det viktig å lage forenklet planer, der en bare skriver fra uke til uke. Det er individuelt hva de har behov for. Men at det ikke må bli for mye. Når de har så mye annet i hodet så kan det bli uoverkommelig.

Medbestemmelse ble nevnt som en viktig faktor hos Lærer A. Læreren mente at medbestemmelse var viktig og kunne skape motivasjon. De andre lærerne nevnte ikke begrepet medbestemmelse, men lærer B og lærer C forklarte at elevene fikk være med på å bestemme hva som skulle prioriteres å jobbe med, og hvilke mål som skulle bli satt for uka eller arbeidsperioden.

Lærer A:

For å stimulere deprimerte elever til motivasjon for læring er det viktig med medbestemmelse, og å bryte ned arbeidsoppgaver.

Lærer B:

Når vi skal tilpasse arbeidsplanen så velger vi bort noe i felleskap. Det gjelder også i timene på skolen. Det er viktig at eleven får være med på dette.

Lærer C:

Det er viktig at eleven får være med på å sette realistiske mål for arbeidsoppgavene.

Lærer A og Lærer C nevnte gruppearbeid som en viktig faktor. Både for å skape bedre relasjoner blant elevene, men også for at elevene kan hjelpe hverandre og lære av hverandre.

Lærer A:

Ved mye elevsamarbeid tror jeg vi kan bedre læringsmiljøet og involvere de deprimerte elevene i det sosiale samspillet i klassen.

Lærer C:

For at elevene skal skape relasjoner med andre elever, prøver jeg å legge til rette for at elevene skal ha korte ufarlige samtaler med hverandre, gjerne i samarbeidssituasjoner. Grupper som vi ofte forandrer på. Og da ser jeg at de som har vært litt på side linjen, har begynt å involvere seg litt mer. Elevene har gjennom dette blitt mer sosiale og flinkere til å delta i klassen. At vi er veldig obs på at vi skal infiltrere de med andre, i litt sånn ufarlige settinger. Av og til prøver vi å høre litt med disse elevene hvem de kunne ønsket seg å jobbet med, gjerne å høre om det er litt andre, nye folk.

4.3.3 Relasjoner

Når lærerne skal fremme gode relasjoner med elevene er det viktig at læreren tar ansvar for dette, påpekte en lærer. En annen lærer fortalte at det ofte var vanskelig å skape gode relasjoner til elever som sliter med depresjon. To av lærerne la vekt på at det var viktig å bygge opp tillit hos elevene, mens alle lærerne la vekt på at det var viktig å vise interesse for elevene. Samtaler med elevene ble sett på som et relevant virkemiddel for å bygge opp relasjoner. Noen av lærerne la også vekt på at det var viktig å legge til rette for at elevene skulle får gode relasjoner til medelevene.

Lærer A påpekte også at det var viktig at læreren selv tar ansvaret for å skape relasjon med elevene.

Lærer A:

Jeg tror nok at det er veldig viktig at læreren tar ansvar for å ta den kontakten, selv om eleven kanskje avviser, eller ikke gir veldig respons.

En av lærerne fortalte at det var vanskeligere å skape gode relasjoner med en elev når eleven var deprimert.

Lærer B:

Jeg opplever at det er vanskeligere å skape en god relasjon til eleven når eleven er deprimert.

To av lærerne la vekt på at det var av stor betydning å bygge opp tillit hos elevene.

Lærer B:

Jeg tror det er viktig at vi lærere er oss selv og viser at vi bryr oss. Det er det viktigste, å vise at en bryr seg. De små tingene som å se på, forsiktige berøringer i skulderen, tegn på at en bryr seg.

Prøve å bygge opp tillit.

Lærer E:

Jeg tror det viktigste er at vi ser hver enkelt elev i klassen. At elevene får tillit til oss, slik at de kanskje kan åpne seg.

En lærer la vekt på at en autoritativ klasseleder var avgjørende for å skape gode relasjoner.

Lærer D:

Det er viktig å være en god klasseleder, som elevene føler at de kan stole på. Da tror jeg mye er gjort. Vi har hatt mye om klasseledelse på skolen vår, og det er viktig at en klasseleder er autoritativ. Det vil si at vi klarer å vise omsorg og støtte samtidig som vi viser kontroll og struktur.

Lærerne fortalte på ulike måter at det var viktig å vise interesse for elevene og vise at de verdsatte de.

Lærer A:

At eleven blir møtt med forståelse.

Lærer B:

Jeg tror det er viktig at vi lærere er oss selv og viser at vi bryr oss. Det er det viktigste, å vise at en bryr seg.

Lærer c:

Vise at en bryr seg om de. At en bryr seg om at de skal lykkes. Ikke sånn svevende mål, men at en bryr seg.

Lærer D:

Også er det viktig å ta elevene på alvor, og ha tid til å høre på de.

Lærer E:

Jeg tror det viktigste er at vi ser hver enkelt elev i klassen. At elevene får tillitt til oss, slik at de kanskje kan åpne seg.

Mange av lærerne mente at hyppige samtaler med eleven var viktig for å skape relasjoner og for å følge opp eleven.

Lærer B:

Jeg har jo samtaler med elevene sånn jevnlig. Og det var jo ikke vanskelig å oppdage at han slet med å komme på skolen, så det var et tema som vi snakket om noen ganger. Så etter mange slike småsamtaler så tok han kontakt og sa litt om hva som var vanskelig.

Det går jo på at voksenpersonen på skolen, eller i klassen, må ha tid til både og se og snakke med eleven. Jeg tror at det er bra med avtalte tidspunkt for når en skal snakke. f.eks. hver tirsdag halv 12. Eller at sosiallærer har satt av tid. Eller helsesøster. At det er noen voksenpersoner som følger det.

Lærer C:

Å ha fokus på det de får til, og ikke hva de ikke får til. Dette gjør jeg gjennom samtaler med dem. ... Prøver å snakke litt jevnlig med eleven for å være litt forebyggende, og følge litt opp.

Lærer D:

Det er veldig viktig med gode samtaler, prøve å få til en toveis samtale. Det bør heller ikke gå for lenge før vi kobler på hjemmet. Helsesøster her på huset er også ganske flink, så hun kan vi også koble på ganske fort.

Lærer E:

Der en kan ha samtaler, og legger til rette, og snakker om prioriteringer. Og jobbe med de. Jeg tror at det å ha alene tid med en lærer gjør at de føler seg sett.

Lærer A og lærer E kommenterte at tiden var en utfordring.

Lærer A:

Det går veldig mye fritimer på å fylle opp denne eleven. Tid og ressurser kan være en utfordring.

Jeg har fått råd fra helsestasjonen om at jeg og denne eleven må ha en så tett som mulig tilknytning. Så dette jobber jeg mye med. Jeg har blitt informert om banking-time og prøver å få til slik kvalitetstid. Men tidspresset gjør dette til en utfordring.

Lærer E:

Det å vise at jeg ser eleven og at jeg er der for de. At jeg ofte ta kontakt med de. Ofte så har vi det jo veldig travelt, at vi går fra time til time. Men det der å ta seg litt tid til å snakke med de om andre ting en fag. Når en for eksempel er vakt i friminuttene så kan en snakke med elevene. Høre hvordan de har det, hva de gjør på fritiden, hva de har gjort i helgen, slik de vet at jeg bryr meg. At en bygger opp tilliten, og viser at en er der.

Lærerne la også vekt på at det var viktig tilrettelegge for at elevene skulle skape eller opprettholde gode relasjoner til medelever.

Lærer A:

Vennskap i denne alderen er utrolig viktig, og vi prøver å oppmuntre de til å være sammen med andre i friminuttene å få foreldre til å oppmuntre dem til å være med på det som skjer på fritiden.

Lærer B: Åpenhet med det å være annerledes er også viktig. Gjennom samtaler i Olweus-timene kan vi skape forståelse rundt dette å være annerledes å ha ulike vansker.

Lærer C:

Jeg tror det er viktig at de andre elevene forstår hva som skjer, å prøver derfor å oppmuntre til at vi skal dele litt om hvordan eleven har det til de nærmeste vennene.

Lærer D:

Olweus-programmet har vært til hjelp for at deprimerte elever ikke skal falle utenfor å bli mobbet. I Olweus-timene kan vi også ha leker eller aktiviteter som kan skape bedre samspill mellom eleven.

Lærer E:

..også tror jeg det er viktig med åpenhet. Det tror jeg også kan være bra for å skape relasjoner innen elevene. At de andre vet litt om hva som foregår og dermed forstår mer.

4.3.4 Selvregulerende læring

Under intervjuene var det ingen av lærerne som nevnte noe om selvregulering, og lærerne var heller ikke spesielt kjente med dette begrepet. Det kan likevel tenkes at noen av lærerne prøver å fremme dette. Flere av lærerne la vekt på at det var viktig å

hjelp eleven til å sette seg mål, og snakke med eleven om gode arbeidsmetoder for å nå målene.

Lærer C og Lærer E la vekt på at det var viktig å sette mål sammen med elevene og snakke om effektive arbeidsmetoder for å nå målene.

Lærer C:

Gjerne sette opp delmål, og lage en plan på hvordan en skal komme i mål. I samarbeid med eleven. Hva kan du klare. Hvilke mål skal vi sette oss.

..hjelp de med å legge en plan og snakke om gode arbeidsmåter slik at de når målene som er satt.

Lærer E:

Der en kan ha samtaler, og legger til rette, og snakker om prioriteringer, hjelpe de å sette opp mål å snakke om arbeidsmetoder. Og jobbe med de.

Lærer C nevnte at elever som sliter med depresjon ikke utnytter timene godt, noe som kan være et tegn på at elevene ikke er særlig selvregulerende.

Lærer C:

.. Å disse elevene utnytter ofte tiden i timene dårlig også.

Lærer C nevnte også at elever med depresjoner ofte faller ut når hun står og underviser.

Lærer C:

Å at de faller ut når jeg står og underviser, at de ikke klarer å konsentrere seg, at du ser at de ikke er med i timen.

Lærer C forklarte at grunnen til at det går faglig nedover for elever som er deprimerte ikke er fordi de ikke er smarte, men at de velger å nedprioritere skolearbeid. Lærer D sier noe av det samme.

Lærer C:

Disse elevene er ofte de elevene som ikke leverer, når vi har innleveringer. Ikke for det de ikke evner det, men det er nok dette med kapasiteten. De utsetter det ofte. Det har ikke med den

intellektuelle kompetansen å gjøre. Men gjerne valg av strategier. De strever med så mange ting, de har så mye på harddisken, at de velger å unngå, eller utsette det. Og etterhvert som de oppdager at de taper litt terreng på det faglige, så blir det enda mer nedprioritert.

Lærer D:

I tiende klasse er det et vanvittig jag, så hvis de mister kontrollen på det her, så vil de som strategi på et vis, gå inn i slike svarte hull å heller unngå å gjøre det de skal, enn å feile.

4.3.5 Tilpasset opplæring

Når jeg snakket med lærerne om hvilke tiltak de kunne gjøre for å skape motivasjon for læring blant disse elevene, var samtlige lærere enige i at et viktig tiltak var å kutte ned på arbeidsoppgaver å gjøre det mer overkommelig. Senke forventningene, og individuelle avtaler, ble også vektlagt. En av lærerne pekte på at medbestemmelse var av betydning. En annen lærer la vekt på at det var viktig å tilpasse arbeidsoppgaver etter elevens interesser.

Lærer A:

Med medbestemmelse, og ved å bryte ned arbeidsoppgaver.

La eleven få være med å bestemme litt selv, både når vi har kvalitetstid og når arbeidsplan skal tilpasses.

Det å tilpasse arbeidsmengden er også et tiltak vi bruker hyppig. Jeg prøver å kutte i planen der jeg kan. Slik at han har nesten lik plan som de andre, men jeg tar vekk alt som ikke er vesentlig for han. Slik at de bli litt ryddig og klart.

Lærer B:

Jobbe med at eleven skal trives på skolen, altså skape et godt læringsmiljø der de kan få være seg selv. Faglig så handler det om å senke litt forventninger og tilpasse arbeidsmengde.

Lærer C:

Vi prøver å ikke påføre eleven mer enn det vi må.

Lærer D:

Blant annet med å gi dem individuelle avtaler i perioder. Å få de til å forstå at jeg skjønner hva du strir med. At jeg ikke er en autoritet som straffer, men at jeg ønsker å hjelpe.

Lærer E:

Jeg tenker at det er viktig å ha fokus på å få på plass trygghet og det sosiale, også vil det faglige komme etterhvert. Så tenker jeg at det er viktig å finne de tingene som de er sterke i, og stimulere

det. Altså hvis de liker å tegne, så går det an å lage ulike oppgaver innen de ulike fagene med tegning å motivere de på dette. Mange ønsker ikke å legge bort alt det faglige for da føler de seg utenfor, men da går vi gjennom arbeidsplanen å prøver å tilpasse den, slik at det skal bli overkommelig.

4.3.6 Foreldre samarbeid

Et tett og godt samarbeid med foreldre kan også være et betydningsfullt tiltak. Lærerne la vekt på at det var viktig å vise åpenhet og ydmykhet i møte med foreldrene. En av lærerne påpekte at det var viktig å ta lærerne med i samtaler om hva som kan være det beste for eleven. Hyppig kontakt og felles mål ble også vektlagt.

Lærer A:

Få foreldrene helt sikre på at du er interessert i å ta godt vare på deres unge, for hvis der er noen tvil om at skolen vil på best måte ta vare på ungen, hvis foreldre tviler på , eller opplever at vi gjør ting, lager ordninger, som gjør ting verre, gjør ungen mer stresset, så vil det føre til problemer med kommunikasjonen. For da vil jo de oppleve at vi forverrer en situasjon som allerede er vanskelig. For å få dette til er det viktig å være åpen og fortelle de tydelig hvordan du jobber for å få det til å bli bedre. Det kan også være et lurt alternativ å ta de med i samtaler om hva de tror vil være det beste.

Lærer B:

Åpenhet. Tidlig på banen. Å presentere seg som hjelper. Jeg tror det er mye bedre å si at dette kan jeg ikke alt om, men noen ganger så har jeg gjort denne erfaringen. Altså at en formulerer seg litt forsiktig.

Lærer c:

Det er viktig å koble på foreldrene å få til et godt samarbeid med de. For å få til det er det viktig å være ydmyk og ha hyppig kontakt med dem. Det er også viktig å være åpen og ærlige med dem.

Lærer D:

Det er viktig å snakke et språk som de forstår. At en har et felles mål om at begge ønsker eleven sitt beste og at det kommer tydelig frem. At foreldrene skal få det de forventer når de snakker med oss. At de skal få vite hvordan eleven gjør det faglig og sosialt på skolen. Det som er det mest utfordrende er når det er et stort avvik mellom det foreldrene tror og det som er reelt. Da må en ofte ha mange samtaler, før en snakker det samme språket.

Lærer E:

Ikke tro at en selv vet svaret på ting, men gå i møte med foreldrene med åpne armer. Og vise at en prøver å tilrettelegge på best mulig måte. Å være tilgjengelig. At en er tilstede og ønsker å hjelpe, og at foreldrene kan ta kontakt når som helst. Det er viktig å ikke gå hardt ut og si at dette fikser jeg, å snakke som om dette kan jeg alt om, for det kan jeg ikke. Det er viktig å være ydmyk, men å vise at en vil gjøre alt for at eleven skal få det bedre.

4.3.7 Universelle tiltaksprogram

Av alle lærerne jeg intervjuet var det ingen av lærerne som hadde benyttet seg av universelle programmer som er laget for å hjelpe elever med psykisk helse. De fleste lærerne hadde også lite kjennskap til slike program. Av de fem lærerne jeg intervjuet jobbet fire av de på Olweus-skoler, og en lærer jobbet på en skole hvor de tok i bruk klasse-ART. Selv om disse programmene ikke er laget med direkte hensyn for elever som har symptomer på depresjon, mente lærerne at disse programmene kunne brukes litt indirekte som tiltak for elever med symptomer på depresjon.

Lærer A:

Men vi har slike sosiale program på skolen her, ART, klasserom ART, som vi kjører hver måned. For å trene sosiale ferdigheter. Det er mye mer generelle ferdigheter her, der samtalene kan knyttes litt opp mot psykisk helse.

Lærer B:

I Olweus-timer tar vi opp tema som er aktuelle for den klassen. Jeg vet ikke hvor mye effekt det har for elever med depresjon, men jeg tror det hjelper de andre i klassen til å få en større forståelse. Det kan også hjelpe de deprimerte på det sosiale planet, fordi de andre i klassen vil ha større forståelse.

Lærer C:

Vi jobber aktivt med Olweus. Her er det temaer som handler om sosiale interaksjoner og holdninger og videre. Det jobber vi hele tiden med. Å akseptere og støtte andre.

Lærer D: Her syns jeg Olweus-programmet er veldig bra. Det hjelper oss å ta opp viktige å gode temaer. Jeg tror at det har vært positivt for elever som har symptomer på depresjon. De kan ofte isolere seg å bli utenfor, men ved hjelp av programmet tror jeg de andre eleven blir obs på å jobbe med å inkludere de.

Lærer E:

Vi er Olweus-skole. Vi har aldri brukt Olweus-timer på å snakke om depresjon, men vi snakker om mange tema som kan være viktige. Det å akseptere og respektere hverandre. Vi har mange

spesielle og annerledes personer i klassen, så vi har jobbet mye med å skape et trygt og godt klassemiljø.

4.3.8 Eksterne hjelpeinstanser

De fleste lærerne var positive til helsesøster, og mente at samarbeidet med henne var effektivt. To av lærerne snakket også positivt om ressursteam/tverretatlig team.

Angående samarbeid med PPT og BUP var opplevelsene litt forskjellige. Noen av lærerne opplevde at dette ikke alltid var like effektivt som ønskelig.

Lærerne opplevde at samarbeidet med helsesøster var godt. Noen påpekte at det var viktig at eleven har tillit til de som skal hjelpe dem, og at noen derfor koblet inn sosiallærer eller andre dyktige fagfolk før helsesøster.

Lærer A:

Helsesøster som er her, er vel kanskje den som kan mest, hun kjenner jo elevene i variert grad, og da kan hun gi konkrete forslag til tiltak som kanskje vi ikke ser.

Lærer B:

Jeg syns samarbeidet med helsesøster har vært veldig bra. Det er noe av det jeg tror er viktig å understreke. Jeg er ikke fagperson, helsesøster kommer ett skritt nærmere fagpersonene, hun har mulighet til å bringe saken litt lenger, og det tror jeg er viktig. Det er nok også individuelt for hvordan helsesøstret er. Noen er veldig flinke til å få tillit hos elevene å stille gode spørsmål å kunne hjelpe. Helsesøster er her fast en dag, også er hun i perioder en dag ekstra i uken.

Lærer C:

Helsesøster er her en gang i uken. Jeg har ikke hatt helsesøster inni bildet med de elevene jeg har hatt. Men vi anbefaler jo elever å snakke med henne når de har vansker. Det har vært andre instanser inne, derfor har vi ikke benyttet helsesøster. Eller så har vi ofte koblet inn sosiallærer.

Lærer D:

Samarbeidet med helsesøster er veldig bra. Det er ikke alltid at vi melder fra til henne først, men hun blir ofte involvert ganske fort. Hun kan også bli involvert om vi trenger råd og hjelp.

Lærer E:

Samarbeidet med helsesøster er veldig bra. Men helsesøster er jo ikke her så veldig mye. Det blir vanskelig for elevene å bruke henne når de ikke vet helt når hun er her.

Lærer A og lærer E var positive til ressursteam/tverretatlig team, og fortalte at de hadde gode erfaringer med det.

Lærer A:

Vi kan også melde de opp i tverretatlig team. Det fungerer veldig bra. Men dette er gjerne mest vanlig med elever som ikke er i systemet. Hvis de allerede er i et system så, er det mer å fylle opp det samarbeidet som er.

Lærer E:

Hvis vi har noen elever vi er bekymret for, så tar vi det med sosial lærer og så kan vi sette det opp på ressursteam. Da kan vi snakke om hvordan vi skal jobbe med det. Ressursteam er en gang i måneden og fungerer veldig bra.

Når det gjelder erfaringer med samarbeid med PPT og BUP var det ikke alle som hadde hatt så gode erfaringer. Noen mente at det ikke var god nok oppfølging. Noen nevnte at det tok alt for lang tid, andre nevnte utfordringene med forholdet mellom kravene til eleven og ressursene på skolen.

Lærer A:

BUP og kan komme med forslag, men de er ikke ute på skolene, så de gir mer generelle råd. De kommer også med krav. Hva trenger denne personen. Det er jo bra om de kan være så konkrete som mulig. For da kan vi gå tilbake til skolen og ledelsen å diskutere hva vi kan få til. Men det kan ofte bli et problem i forhold til hvilke ressurser skolen har for å følge opp kravene. Det skal en del til før vi melder opp til PPT og BUP. Det tar lang tid å komme inn. Så for å komme raskest mulig i gang, så oppfordrer vi foreldre til å kontakt fastlege. Jeg oppfordrer alltid til det. For PPT tar så lang tid. Veien med fastlege og helsestasjon, går mye fortere. Psykolog på helsestasjonen trenger ikke ta så lang tid.

Lærer C:

Jeg har ikke fått så mange råd av PPT, men vi har snakket oss sammen om hvordan vi best kan tilrettelegge dagen for den bestemte eleven. Vi har samarbeidet om det med hvilerom. Om det med å ikke ha for mange vurderinger. Av og til blir det vanskelig å følge opp rådene på grunn av ressurser.

Lærer D:

Det har vært veldig mye forskjellig. Fordi at det har vært veldig mye gjennomtrekk hos PPT. Det har vært mye som ikke er så bra med PPT. Møter de ikke kommer på. Nye personer for hvert møte

og lignende. De kan av og til komme med noe som kan hjelpe, men det har vært en del negative opplevelser også. Når det gjelder BUP så har vi hatt veldig gode erfaringer. Vi har ikke hatt så mange elever som har vært involvert i BUP, men de gangene vi har hatt elever har det vært gode erfaringer.

Lærer E:

Akkurat nå er det lite ressurser på BUP merker vi, men tidligere har vi fått mye hjelp. Inngangen i ressursteam er veldig bra, da kan de si om det er noe en bør melde opp. PPT har gitt tips i forhold til tilrettelagt undervisning, men så blir det vanskelig å gjennomføre på grunn av for lite ressurser. Det er en stor utfordring.

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte resultatene fra forrige kapittel, opp mot relevant teori, tidligere forskning, og egne tanker.

5.1 Konsekvenser

Det første jeg vil ta for meg er hvilke konsekvenser symptomer på depresjon har for elevenes funksjon i skolen. Alle lærerne jeg intervjuet gav tydelig uttrykk for at når elever hadde symptomer på depresjon fikk dette ofte både faglige og sosiale konsekvenser. Lærerne forklarte at innen det faglige kunne en se dette ved at innleveringer ofte kom inn for sent eller aldri, at det ofte ble gjort lite lekser, og at karakterene sank drastisk. Noe av tidligere forskning støtter lærernes påstander og viser at det kan være en sammenheng mellom elevers psykiske helse og deres skoleprestasjoner (Garvik et al., 2014). Når ungdommer bekymrer seg, vil det mest sannsynlig gå ut over indre ro og tilstedeværelse, og dette vil være uheldig i lærings situasjoner (Klomsten, 2014). Et av kjennetegnene ved depresjon er at elevene kan få problemer med å konsentrere seg (Weisæth & Dalgard, 2000), og dette kan være uheldig for elever når de skal følge med i undervisningen, lese på egenhånd eller utføre arbeidsoppgaver som krever stor grad av konsentrasjon. Lærerne fortalte at de kan hjelpe disse elevene med å legge til rette læringsmiljøet og arbeidsoppgavene slik at disse elevene får en større mulighet til å henge med på det faglige. Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til hvordan dette kan gjøres. Flere av lærerne påpekte også at det ofte var elever som var faglig sterke eller middels sterke som ble deprimerte. Altså, vil det nødvendigvis ikke være en sammenheng mellom faglig svake elever og depresjon.

Lærerne forklarte også at depresjon påvirket elevens sosiale samspill med medelever. Elevene ble ofte mer innesluttet og stod i fare for å miste den nære kontakten med venner. Lærerne gav flere begrunnelser for dette. Det kunne ha en sammenheng med at elevene hadde en del fravær, og de gikk derfor glipp av ting som skjedde på skolen og falt derfor utenfor. Eller at elevene ikke engasjerte seg i det som skjedde på skolen, og friminutt, og de isolerte seg fra medelevene. Et av de vanlige kjennetegnene til elever med depresjon er at de ofte trekker seg unna eller isolerer seg (Berg, 2005; Garvik et al., 2014). En ser her en sammenheng mellom det lærerne sier og beskrivelsen av

kjennetegn ved depresjon. Forskning har vist at det er viktig med venner for elever i ungdomsskolen, og for en elev som har symptomer på depresjon, vil nære vennskap være ekstra viktig (Chen & Li, 2000). Med visshet om at mange elever med symptomer på depresjon ofte har sosiale utfordringer, og forskning som viser at det er viktig for disse elevene med gode vennskap, kan en forstå at læreren bør legge til rette og hjelpe elever med å opprettholde det sosiale samspillet med andre elever. Jeg vil senere i oppgaven se nærmere på hvordan elevrelasjoner kan ha betydning for elever med symptomer på depresjon, og hvordan læreren kan tilrettelegge for dette.

I henhold til svarene fra lærerne ser det ut som det er en tydelig sammenheng mellom depresjon og elevenes evner til å prestere faglig og sosialt. Når elevene opplever at de faller utenfor det sosiale på skolen og gjør det dårligere på skolen, kan det tenkes at motivasjonen for skole og skolearbeid også synker. Et av symptomene som også er kjennetegn for elever med depresjon, er at de ikke lenger ser gleden i ting som de gjorde før. For mange elever kan det resultere i at de kommer sjeldnere på skolen. Om de kommer sjeldnere på skolen, vil det bli enda vanskeligere å holde følge med de andre, både på det faglige og det sosiale feltet. Det vil bli som en ond spiral som det blir vanskelig å komme seg utav. For å bryte den onde spiralen blir det viktig å ta tak i problemet så tidlig som mulig. En lærer som er dyktig til å fange opp slike signaler, vil ha muligheter til å hjelpe eleven. Lærere må da ha kunnskap om hvilke kjennetegn de skal se etter, og hvordan de kan hjelpe eleven. Jeg vil videre se mer på hvordan læreren kan identifisere elever som har symptomer på depresjon.

5.2 Identifisering

Det er av stor betydning at lærer kan identifisere elever med symptomer på depresjon for å kunne hjelpe dem. Som vist tidligere, opplever hver fjerde ungdom symptomer på depresjon som lav selvfølelse, uro, tretthet, ensomhet og tristhet (Mathiesen et al., 2007). Dette er et høyt tall, og en av lærerne jeg intervjuet belyste også dette ved å si at i løpet av ungdomsskolen er det minst en og ofte flere elever i hvert kull som viser slike symptomer. Jo tidligere lærere klarer å identifisere disse elevene, dess tidligere kan de ta tak i utfordringen og hjelpe elevene. Dessverre viser forskning at depresjon ofte blir oversett i skolen (Garvik et al., 2014). En av grunnene til at det kan være vanskelig å identifisere disse elevene, er at barn og ungdom ofte ikke er veldig gode til å uttrykke

seg i forhold til hvordan de føler og tenker (Grøholt, Sommerschild, & Garløv, 2001). Det betyr at lærernes kunnskap og kompetanse på dette området kan spille en stor rolle.

I følge DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), må minst ett av symptomene nedstemthet eller redusert interesse blant flere andre symptomer være tilstede ved depresjon. Når elevene blir nedstemte, kan dette vises ved at de blir roligere og innesluttet. Dette var kjennetegn som flere av lærerne la vekt på. Elevene endret atferd, og de ble ofte roligere, innesluttet og isolerte seg mer. De fortalte også at elevene gjorde det dårligere på skolen, og at de mistet mye av det sosiale samværet. Som nevnt kan det tenkes at elevene gjør det dårligere på skolen fordi de sliter med å konsentrere seg, og at de sliter med det sosiale samværet fordi de isolerer seg. En annen sammenheng kan være redusert interesse for skole og skolearbeid. Det kan være vanskelig for en lærer på ungdomsskolen å forstå slike endringer kan henge sammen med depresjon. En av lærerne fortalte at kjennetegn ved elever som har symptomer på depresjon, ofte er de samme som ved elever man opplever som "slappe" eller "giddeløse". Det kan derfor være betydningsfullt at læreren observerer eleven kontinuerlig over tid, slik at han/hun kan identifisere de elevene som har symptomer på depresjon. To av lærerne forklarte at det viktigste å se etter var om en elev endret atferd. For å kunne se etter en endring i atferd hos elever vil det være vesentlig at læreren har kjennskap til eleven. Det kan derfor tenkes at lærere som har gode relasjoner til elevene vil ha en fordel ved å oppdage endring i atferd. Når det skjer endringer i atferden til en elev, vil det være viktig at pedagogen jobber effektivt for å finne ut hva som er årsak til denne endringen.

Et interessant funn er, at de fleste lærerne beskriver elever som har symptomer på depresjon som roligere og mer innesluttet, men ingen beskriver elevene som utagerende. I følge Berg (2005) kan depresjon føre til ulik atferd som både kan vise seg som innagerende og utagerende atferd. Berg (2005) sier også at det oftest er de elevene som viser en innagerende atferd som blir oversett i skolen, fordi de ikke lager problemer for andre elever og undervisningen. Denne synsvinkelen kan muligens forklare noe om hvorfor det er så høye tall på elever med psykiske vansker som ikke blir oppdaget i skolen. Men dette stemmer ikke overens med beskrivelsene til lærerne jeg har intervjuet. Tydelige kjennetegn blant lærerne jeg har intervjuet er at elevene er blitt roligere og mer innesluttet, enn det de var tidligere. Med tanke på at mange elever som

viser innagerende atferd i skolen og har psykiske vansker ofte blir oversett, kan det være positivt at lærerne jeg har intervjuet har fokus på disse elevene. Et interessant spørsmål vil da bli om de elevene som er deprimerte og som viser utagerende atferd kan bli misoppfattet av disse lærerne. Kanskje de blir sett på som elever med atferdsvansker, og sammenhengen med depresjon ikke blir sett eller tatt tak i? De elevene dette gjelder vil dermed ikke få riktig hjelp. Det er vesentlig å være klar over at depresjon ikke arter seg likt for de elevene som rammes. Innledningsvis ble det nevnt at et relevant prinsipp var å se om det var en vedvarende oppførsel som gikk ut over sosiale og skolemessige resultater (Huberty, 2004). I intervjuene ble dette løftet frem, da samtlige av lærerne forklarte at for elever med symptomer på depresjon fikk dette konsekvenser både på det sosiale og det faglige planet. For å hjelpe elever som har symptomer på depresjon eller står i fare for å utvikle det, må lærere jobbe med forebyggende arbeid og tilrettelegge læringsmiljøet. Jeg vil videre i oppgaven se på hvordan lærere kan gjøre dette.

5.3 Forebygging og tilrettelegging av læringsmiljøet

Læreren spiller en helt sentral rolle i forebyggingsarbeid og tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med symptomer på depresjon. Jeg vil ta for meg noen av de relevante områdene innen dette.

5.3.1 Læringsmiljø

Flere av lærerne jeg intervjuet vektla at et godt læringsmiljø er basert på at elevene er trygge på hverandre og har gode relasjoner til hverandre og lærerne. Når jeg videre spurte hvordan de kunne tilrettelegge for dette, svarte flere av lærerne at det var viktig å gjøre kjekke ting som gjerne var litt utenfor det faglige. Et godt læringsmiljø henger tett sammen med et godt klassemiljø. For at elevene skal ha gode læringsmuligheter, er det avgjørende at de trives, og et godt klassemiljø kan fremme trivsel (Imsen, 2003). En gruppe blir preget av alle grupped medlemmene og vil ha påvirkning på hvordan enkeltindivider opplever gruppen og tilværelsen. Også læreren vil ha en betydning i klassens gruppe. Lærer B forklarte at det var viktig å ha det gøy i klassen og en god måte å få til dette på, var gjennom lekbetonte aktiviteter. Gjennom lekbetonte aktiviteter kunne elevene få muligheter til å slippe ned skuldrene og kose seg, og på den måten bli bedre kjent med medelever og lærer. Lærer E og lærer C hadde også fokus på at det var viktig å jobbe med det sosiale for å skape et godt læringsmiljø, og fortalte at leker eller turer kunne være virkemidler. Lærer D støttet opp det de andre lærerne sa, og nevnte at

de gjorde en del ting utenom skolen, som turer, frokost og filmkveld. Gjennom slike aktiviteter fikk elevene muligheten til å bli bedre kjent med hverandre og med lærerne, og det ville påvirke læringsmiljøet. Ifølge Lazarus & Folkman (1984) har elever som sliter med depresjon problemer med å finne gode mestringsstrategier i utfordrende situasjoner, og dette kan føre til en følelse av tristhet og håpløshet. I lys av dette blir det lærerens rolle å hjelpe disse elevene til å bygge opp selvtillit og hjelpe dem til å finne brukbare strategier slik at elevene opplever mestring. Det kan tenkes at lekbetonte aktiviteter kan brukes som et hjelpemiddel her. Ved at elevene gjør aktiviteter som de liker og mestrer, kan elevene ha det gøy og oppleve mestring. Pianta (1999) legger vekt på at relasjonen mellom lærere og elever er helt sentral for elever med emosjonelle vansker. Lærerne må derfor jobbe kontinuerlig med å skape gode relasjoner til eleven. Ut i fra det som lærerne fortalte under intervjuene kan det se ut som om lekbetonte aktiviteter kan være med på å bygge opp gode relasjoner mellom lærer og elever. I tillegg kan det også tenkes at lekbetonte aktiviteter kan styrke forholdet mellom elevene. Som jeg har vist tidligere i oppgaven, er vennskap viktig for elever i ungdomsskolen, og spesielt for elever med psykiske vansker (Chen & Li, 2000; Thapar et al., 2012). Et sentralt kjennetegn for elever som har depresjon er at elevene isolerer seg og trekker seg unna andre (Berg, 2005; Garvik et al., 2014). Det kan derfor stilles spørsmål om disse elevene vil ha større vansker med lekbetonte aktiviteter, og at disse elevene ikke ser gleden i det, slik som andre elever. Derimot kan det tenkes at hvis disse elevene blir med på de lekbetonte aktivitetene og får muligheten til å utfolde seg der, kan det ha betydning for elevens opplevelse av skolen. Om elevene får bedre relasjoner til lærere og elever og opplever at det er trygt og gøy å være med på disse aktivitetene, kan det føre til at eleven opplever en større tilhørighet. Følelsen av tilhørighet er en vesentlig faktor for barn og unges utvikling. Ved at elevene opplever gode relasjoner og tilhørighet vil det kunne bidra til å øke elevens selvfølelse og motivasjon (Drugli, 2012). Også annen forskning legger vekt på at leker og aktiviteter kan ha positiv effekt på læringsmiljøet (Nordahl et al., 2009). I lys av Lazarus stress- og mestringsteori kan det tenkes at lærerne kan skape en bedre kultur og øke den sosiale støtten gjennom lekbetonte aktiviteter. Det kan også se ut som at disse aktivitetene kan skape opplevelse av mestring og dermed påvirke trossystemet til den bestemte eleven. Som vist i modellen til Lazarus, kan disse faktorene være med på å påvirke elevens opplevelse av en gitt situasjon og deretter elevens valg av mestringsstrategier.

Lærer C la vekt på at gode samtaler var viktig for å skape et godt læringsmiljø. Læreren prøvde å motivere elever til å ha ufarlige samtaler med hverandre både gjennom faglige aktiviteter og utenom. Lærer A fortalte at elevsamarbeid var viktig for å skape et godt læringsmiljø. Dette kan tolkes som at lærerne legger vekt på at det er betydningsfullt med sosial samhandling mellom elevene. I møte med jevnaldrende får elevene muligheter til å lære sosial samhandling og skape vennskap. For mange elever er det sosiale samspillet og opplevelsen av tilhørighet den største motivasjonsfaktoren i skolesammenheng (Nordahl et al., 2009). Det kan likevel stilles spørsmål med hvordan disse samtalerne arter seg for elever med symptomer på depresjon, om disse ikke engasjerer seg i samtaler. Elever med symptomer på depresjon kjennetegnes, som nevnt, ofte ved at de isolerer seg og trekker seg unna andre. Ut i fra det kan det tenkes at disse elevene ikke deltar like aktivt i slike samtaler som andre. Det blir da vesentlig at læreren hjelper og støtter eleven i disse samtaler. Pianta (1999) legger vekt på at det er viktig at læreren opptrer støttende for elevene.

Gjennom tilbakemeldingene fra lærerne ser jeg at lærerne viser til en sterk sammenheng mellom læringsmiljøet og gode relasjoner. Gjennom lekbetonte- og utenomfaglige aktiviteter gis det rom for å bygge relasjoner. Både relasjoner mellom lærer og elev, og relasjoner mellom elevene blir vektlagt. Annen teori og forskning viser også at gode relasjoner har stor betydning for læringsmiljøet (Nordahl et al., 2009; Pianta, 1999). Pianta (1999) viser at lærernes evne til å skape en god relasjon til elevene sine har betydning for læringsmiljøet og faglig og sosial utvikling hos elevene. Tillit, interesse for elevene og anerkjennelse blir vist til som viktige stikkord. Pianta (1999) viser også at gode relasjoner mellom lærere og elever vil kunne ha positive innvirkninger på relasjonene mellom elevene. Gjennom å skape gode relasjoner til elevene, kan læreren være en modell for hvordan elevene etablerer relasjoner til hverandre. Tillit og interesse for elevene er to begreper som brukes av lærerne jeg har intervjuet. Men ingen av lærerne nevnte noe om anerkjennelse. Dette er et noe som drøftes videre i neste delkapittel.

5.3.2 Mestringsklima

Under intervjuene var det flere lærere som vektla karakter presset på ungdomsskolen. De nevnte at mange elever kjenner på et stort press når de skal bli vurderte med

karakterer og kan oppleve dette som en stor påkjenning. I en studie fra 2004 viste resultatene at bekymring i forhold til skoleprestasjoner var en av de viktigste kildene til stress blant ungdommene som deltok (Murberg & Bru, 2004). I de siste årene har det vært et økende fokus på resultater i skolen. Elever blir sammenlignet, ikke bare med hverandre, men også nasjonalt og internasjonalt. Det kan tenkes at denne økningen i fokus på resultater har ført til at flere elever opplever at klassemiljøet blir preget av et prestasjonsfokus. For elever med depresjon vil et klasseklima som er prestasjonsorientert kunne få negative konsekvenser (Bru, 2011). Det kan tenkes at dette jaget etter gode resultater og sammenligninger oppleves som svært stressende for mange elever. For elever som opplever at de ikke har ressurser til å takle skolens utfordringer og forventninger gjennom prøver og karakterer, kan negativt stress bli resultatet. Dette kan føre til at følelser som tristhet og håpløshet oppstår. Vedvarende tristhet kan, ifølge Lazarus, føre til depresjon. Derfor er det viktig at lærere legger til rette og hjelper elever å finne adekvate mestringsstrategier for å takle de utfordringene de møter på i skolehverdagen, slik at de ikke opplever vedvarende tristhet og håpløshet. I skolesammenheng er det ikke bare jaget etter gode karakterer som kan være med på å utløse følelsen av stress. Mangel på mestringsopplevelser, mangel på gode relasjoner, og et stort forventningspress er andre faktorer som også er veldig relevante. Læreren vil ha en helt sentral oppgave ved å legge til rette for at elevene skal få oppleve mestring, gode relasjoner og dempe forventningspresset.

Ifølge lærerne jeg intervjuet hadde elever med symptomer på depresjon en tendens til å gjøre mindre skolearbeid og prestere dårligere faglig. I lys av Lazarus teori om stress og mestring, kan det tenkes at grunnen til dette er at elevene velger unngåelsesstrategier i møte med skolearbeid. Som vist tidligere, handler unngåelsesatferd om at mennesker prøver å unngå situasjoner som oppleves som stressende og som de ikke føler de har ressurser til å mestre. Det kan tenkes at elevene velger å redusere innsatsen med skolearbeid for å dempe ubehaget som stresset gir. Denne teorien henger tett sammen med Seligmans (1967) teori om lært hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet er at eleven har en forventning om å mislykkes i en gitt situasjon. Denne teorien er knyttet tett opp til opplevelsen av å ha kontroll. Når elevene blir utsatt for situasjoner som oppleves som stressende, og som de ikke selv tror de har ressurser til å mestre, vil elevene oppleve at de ikke har kontroll over situasjonen. Med andre ord, hvis eleven har en forventning om

å mislykkes, er mulighetene store for at vedkommende ikke vil føle særlig grad av kontroll i denne situasjonen (Seligman 1967). Det kan tenkes at elever som føler seg mislykket som følge av liten eller ingen grad av kontroll etter hvert vil forvente å mislykkes. Dette vil igjen spille en avgjørende rolle i forhold til innsats og motivasjon. I lys av dette ser en at lærernes rolle ved å legge til rette for at elevene skal oppleve kontroll og mestring, har stor betydning. En måte som samtlige lærere gjorde dette på var å tilpasse arbeidsmengdene til disse elevene. Lærerne forklarte at de ikke ville påføre disse elevene mer enn det som var helt nødvendig for at de skulle henge med, og de laget særavtaler i forhold til vurderinger og innleveringer. Lærerne fortalte at dette hjalp elevene til å føle at arbeidsmengden ble mer overkommelig. Ifølge Ames sine prinsipper i undervisningsprogrammet TARGET er tilpassing av lærestoffet til den enkeltes forutsetninger, et viktig element i det å skape et mestringsorientert klima, i tillegg til at tidsbruk bør tilpasses den enkelte elev. Ved å tilpasse arbeidsmengden og egne frister kan det tenkes at elevene vil ha større muligheter til å nå sine egne mål og oppleve mestring.

Selv om alle lærerne sa noe om tilrettelegging for elever med symptomer på depresjon, hadde de fleste fokus på at det var tilrettelegging ved å stryke ting på arbeidsplanen, senke forventninger, og lage egne avtaler om prøver og innleveringer som var det viktigste. Kun en av lærerne la vekt på å tilpasse selve arbeidsoppgavene til den bestemte eleven, slik at de skulle appellere bedre til han/henne. Det kan tenkes at det krever for mye tid og ressurser å tilrettelegge mer enn å bare tilpasse arbeidsmengden, men kanskje lærerne går glipp av viktige tiltak ved å ikke tilpasse arbeidsmetoder og arbeidsoppgaver i tillegg.

To av lærerne nevnte at gruppearbeid var viktig for å koble elever opp mot hverandre for å kunne jobbe aktivt og lære av hverandre. I TARGET er gruppearbeid også en betydningsfull komponent. Ames legger her vekt på at det er nyttig å variere sammensetningene av gruppene ofte. Det er flere komponenter i Ames sitt program som ikke blir nevnt av noen av lærerne eller bare blir nevnt av noen. Blant annet viser Ames i TARGET at det er vesentlig at elevene får være med å ta beslutninger. Lærer A forklarte at medbestemmelse for elevene er av stor betydning, og at det ble jobbet mye for å legge til rette for at elevene skulle oppleve medbestemmelse. Lærer B og lærer C fortalte at

det var viktig at eleven var med på å tilpasse arbeidsplanen og sette mål. Dette gir eleven mulighet til medbestemmelse. Men lærer D og E sa ikke noe om dette temaet.

Menneskers muligheter for å kunne ta egne valg, kan øke den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000). Det kan dermed tenkes at elevenes muligheter for medbestemmelse vil være av betydning for elevenes indre motivasjon. Rønning (2013) viser at mange lærere og elever opplever visse begrensninger med hensyn til å gjennomføre dette i praksis. Det kan handle om lærenes og elevens motivasjon og vilje til å prøve dette. I tillegg kan praktiske forhold og ressurser begrense mulighetene, forklarer han. I lys av dette kan en mulig årsak til at de andre lærerne ikke nevner noe om medbestemmelse, være at de ikke har hatt motivasjon eller ressurser til å prøve, eller at de har opplevd praktiske vanskeligheter. En annen tenkelig grunn kan være at lærerne opplever en del usikkerhet når elevene selv skal være med å bestemme, og at de opplever at det både er vanskelig og utrygt å gi fra seg deler av kontrollen, og stole på at elevene vil ta gode valg.

Det som er mest bemerkelsesverdig er at det er ingen lærere som sier noe om tilbakemeldinger eller ros. TARGET sier at det er viktig at lærere skal gi anerkjennelser på grunnlag av individuell innsatsvilje, og når elever skal evalueres, skal alltid individuell innsats og forbedring vektlegges. Det er avgjørende for elevenes motivasjon at de får ros og gode tilbakemeldinger for det de har fått til (Merrell, 2013). Det kan nevnes at lærer C sa at det er viktig å ha fokus på det elevene får til, og ikke på det de ikke får til, og at hun formidlet dette gjennom samtaler med elevene. Da jeg intervjuet lærer C, tolket jeg dette som at læreren fortalte til elevene at de måtte ha fokus på det de mestret og ikke på alt det andre. Men det kan også tenkes at lærer C selv har fokus på dette, og at læreren formidler dette gjennom å gi anerkjennelse og ros i samtaler med elevene. Utenom dette utsagnet til lærer C er det ingen av lærerne som nevner noe om anerkjennelse, ros eller gode tilbakemeldinger. Elever har behov for å bli oppmuntret og få ros og støtte for sin innsats. Dette er et grunnleggende behov som finnes hos alle mennesker, og det er en avgjørende faktor ved relasjoner (Nordahl et al., 2009). Pianta (1999) legger stor vekt på at en støttende lærer er viktig for å skape gode lærer-elev-relasjoner. Både emosjonell og faglig støtte blir vektlagt. Det kan tenkes at opplevelsen av å bli anerkjent, få positive tilbakemeldinger og ros har betydning for elevenes opplevelse av både emosjonell og faglig støtte. Elever kan oppleve seg mer verdsatt om læreren gir anerkjennende og positive tilbakemeldinger (Drugli, 2012). Det vil si at

lærere, gjennom positive tilbakemeldinger både oppmuntrer elever og skaper en bedre relasjon med elevene. For elever som sliter med ulike emosjonelle vansker, slik som depresjon, mener Pianta (1999) at den relasjonelle støtten kan få ekstra stor betydning. Ved å etablere trygge og støttende relasjoner kan elever snu utviklingen i positiv retning (Pianta, 1999). Det kan dermed se ut som om det er en sammenheng mellom anerkjennelse, ros, positive tilbakemeldinger, gode lærer–elev-relasjoner og forebygging for elever med symptomer på depresjon. I lys av Lazarus' teori om stress og mestring, blir kultur og sosial struktur vektlagt som avgjørende for hvordan en elev opplever en gitt situasjon. Det kan dermed tenkes at et mestringsklima som er preget av anerkjennelse og positive tilbakemeldinger, kan påvirke en elev til å ha større tro på seg selv i møte med en gitt situasjon, og øke muligheten for at eleven tar i bruk bedre mestringsstrategier.

5.3.3 Relasjoner

Lærer A fortalte at det var viktig at lærer jobbet hardt og aktivt for å skape gode relasjoner til alle elevene, og at læreren tok ansvar for å etablere gode relasjoner. Dette er i samsvar med Piantas (1999) syn på lærer-elev-relasjoner. Pianta (1999) sier også at det er viktig at det er læreren som tar ansvar for at relasjonen mellom lærer og elev er tilfredsstillende. Læreren må jobbe aktivt for å skape gode relasjoner med elevene. Læreren er den profesjonelle voksne som har størst mulighet for å påvirke denne relasjonen (Nordahl et al., 2009).

Lærer B fortalte at det er vanskeligere å skape gode relasjoner til elever som er deprimerte. Derfor vektla lærer B at det var viktig å jobbe relasjonsbygging fra første stund. Forklaringen til lærer B om at det er vanskelig å skape gode relasjoner til elever som er deprimerte står i samsvar med funn fra Pianta. Han belyser at sårbare elever ofte er de som har størst behov for gode relasjoner til læreren, men er også ofte de det er vanskeligst å etablere gode relasjoner med (Pianta, 1999). Elever som er deprimerte kan ofte være stille, tilbaketrukket og gi lite av seg selv. Drugli (2012) legger også vekt på at det kan være vanskeligere å skape gode relasjoner til elever med emosjonelle vansker. Hun viser at slike elever sjelden tar kontakt selv, og i en travel hverdag vil de derfor lett kunne bli oversett av læreren (Drugli, 2012).

Lærer B sa også at det skapes gode relasjoner til elevene gjennom å vise at en bryr seg om dem. Når gode relasjoner skapes vil det bygge opp tillit hos elevene. Lærer E la også vekt på at tillit var viktig. Når elevene har tillit til læreren vil elevene lettere kunne fortelle at de har det vanskelig, utdypet lærer E. Dette står i samsvar med Piantas (1999) syn på relasjoner. Han legger også vekt på at det er viktig med et tillitsforhold mellom lærer og elev. Han forklarer at hvis eleven har opplevd en utrygg tilknytning til omsorgspersoner tidligere, kan eleven få problemer med å etablere trygge og tillitsfulle relasjoner til læreren i skolen. I følge Pianta (1999) skaper lærere gode og tillitsfulle relasjoner til elevene gjennom å være "supportive teachers". Som vist tidligere, kan dette skje gjennom støtte innenfor det faglige arbeidet og emosjonell støtte.

Lærer D la vekt på at det er viktig å være en god klasseleder. Han forklarer at klasseledelse har vært et satsingspunkt på skolen deres, og at det er betydningsfullt å være en autoritativ klasseleder. En autoritativ klasseleder skal vise omsorg og ha kontroll. Pianta (1999) sier også at det er viktig at lærerne klarer å formidle aksept og varme, samtidig som læreren har struktur og klare grenser. Så her kan jeg se en klar sammenheng mellom det lærer D sier og det Pianta sier. En studie fra Hamre og Pianta (2005) viser at risikoelever som ble plassert i et klasserom med mye emosjonell støtte og god struktur, fikk positiv utvikling. Ut i fra den studien og uttalelsen til lærer D kan det tenkes at elever med symptomer på depresjoner vil klare seg bedre i en klasse hvor læreren er autoritativ.

Lærer A sa at det var vesentlig å vise forståelse ovenfor elevene. Lærer B og lærer C sa at det var viktig å vise elevene at en bryr seg. Lærer D la stor vekt på å ta elevene på alvor og sette av tid til dem, og lærer E poengterte at det var avgjørende å se hver enkelt elev. Dette viser på at alle lærerne vektla viktigheten av å se hver enkelt elev, og vise dem omsorg og forståelse. Dette står i samsvar med noe av det som Pianta vektlegger ved gode elev-lærer- relasjoner. Pianta (1999) sier at interesse for og verdsetting av det som er viktig for elevene, vil ha stor betydning og positiv innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev. Han forklarer at en god måte å gjøre dette på er gjennom "banking time". Banking time er alenetid med eleven, hvor eleven får velge aktivitet. Gjennom å sette av egen tid til eleven viser læreren at han/hun bryr seg om eleven, og at han/hun er interessert i det som eleven liker (Pianta, 1999). Dette skaper en arena hvor det blir

lettere å skape gode relasjoner, og det kan tenkes at et slikt tiltak kan ha betydning i arbeid med elever som har symptomer på depresjon. Lærer A kjente til begrepet banking time, og tiltaket ble benyttet. Men lærer A sa at det å få tid til dette, var en stor utfordring. Lærer A fortalte videre at det var veldig travelt å følge opp elever som sliter med depresjon, og at hun brukte mye av sine egne fritimer og fritid på dette. Lærer B la vekt på at tid var et effektivt tiltak. Voksenpersoner som har tid til å se og å snakke med eleven, er utrolig viktig forklarte læreren. Her kan en se at både lærer A og lærer B forklarer at tid til disse elevene er svært viktig, men også en stor utfordring i en travel skolehverdag. Lærere har over lengre tid gitt uttrykk for at de har en hektisk skolehverdag, og at de ønsker færre krav til dokumentering og rapportering, slik at de får mer tid til elevene og undervisningen (Killingbergtrø, 2015). Dette viser at de fleste lærere opplever at skolehverdagen er travel, og det kan derfor forstås at det er problematisk å sette av tid til banking time, hvor læreren skal ha alenetid med eleven, og eleven skal få velge aktivitet. I noen tilfeller der relasjonen til eleven er dårlig, kan det tenkes at læreren vil vinne mye på å bruke noe av sin fritid på å gjennomføre dette. I andre tilfeller kan det tenkes at lærere kan operasjonalisere Piantas begrep om "banking time" og utnytte den tiden og de mulighetene lærerne har, som for eksempel å benytte seg av friminutt eller små ledige stunder til å drive småsnakk med eleven. Det kan tenkes at den lille samtalen, eller den oppmerksomheten læreren gir eleven, vil virke som en indikasjon på at læreren bryr seg. Det kan se ut til at slik oppmerksomhet kan gi eleven en positiv følelse av å bli sett og dermed styrke relasjonen. De andre lærerne jeg intervjuet kjente ikke til begrepet banking time. Men flere av lærerne sa at det var viktig å sette av alenetid til elevene som hadde vansker. De fleste lærerne brukte denne tiden til å ha samtaler med elevene. Nesten alle lærerne sa at gode samtaler med elevene på to-mannshånd var et viktig tiltak. Gjennom slike samtaler fikk en tid til å vise at de var der for eleven, og vise at en bryr seg. Altså kan det se ut til at gjennom samtaler med elevene, og ved smil og lette berøringer kan lærerne formidle at de ser og bryr seg om elevene.

Piantas (1999) vektlegging av et sensitivt klassemiljø med en støttende lærer, kan minne om det som kalles et mestringsorientert klasseklima. Som jeg har forklart tidligere vil et mestringsorientert klima ha fokus på elevenes fremgang, og måloppnåelse ut fra egne forutsetninger. Ros, støtte og anerkjennelse blir viktige

stikkord her. Forskning viser at disse faktorene er viktige i forhold til lærer-elev-relasjoner (Nordahl et al., 2009). Lærerne jeg intervjuet sa mye om å se den enkelte elev og støtte eleven gjennom å tilpasse arbeidsmengder. Men som jeg har vært innpå tidligere, nevnte ingen av de fem informantene noe om ros og anerkjennelse. Mange mener at det er for lite ros i den norske skolen, og at negative opplevelser blir gitt for stor oppmerksomhet (Grafjeld, 2014). Når elever opplever et stort forventningspress, er det viktig at de også får ros og anerkjennelse for det de mestrer. På samme tid er det avgjørende at ros blir gitt på en riktig måte. Terje Manger (2012) forklarer at en elev som ikke mestrer, ikke vil tro på overdreven personros. Hvis eleven har lite tro på seg selv, og får ros på feil måte, vil rosen virke mot sin hensikt. I lys av dette er anerkjennelse og ros viktig, men det må skje på riktig måte. Pianta (1999) viser også at lærer-elev-relasjoner har påvirkning på elevers relasjoner med hverandre. Gjennom å skape gode relasjoner til elevene, kan læreren være en modell for hvordan elevene etablerer relasjoner til hverandre. Jeg vil videre se på hvordan gode elev-elev-relasjoner kan ha betydning for elever med symptomer på depresjon.

Elev-elev relasjon

Relasjoner mellom medelevene har også en stor betydning, og lærer sammen med skolen har her en sentral rolle her for å legge til rette for at elevene skal få gode relasjoner til hverandre (Nordahl et al., 2009). Når elevene går på ungdomsskolen, er vennskap svært viktig for trivselen, og det er avgjørende at læreren er bevisst dette og skaper muligheter for at elevene kan knytte sterke bånd til hverandre. For en elev som har symptomer på depresjon, vil nære vennskap være ekstra viktig (Chen & Li, 2000). Som nevnt tidligere kan gode vennskap være en beskyttelsesfaktor (Thapar et al., 2012). Har elevene ingen å søke støtte hos, er sannsynligheten dobbelt så høy for at de utvikler psykiske vansker (Folkehelseinstituttet, 2015b). Det vil si at vennskap kan være med på å forebygge om elever står i fare for å utvikle depresjon, og de kan være støttende og hjelpende for en elev som har symptomer på depresjon. Det sosiale samspillet med medelever er en sentral rolle av det å være elev, og evnen til å mestre dette vil påvirke elevens læringsmotivasjon og identitetsutvikling (Nordahl et al., 2009).

Alle lærerne jeg intervjuet fortalte at elever med symptomer på depresjon, ofte fikk utfordringer på det sosiale planet. De hadde lite sosialt samvær, og mange fikk problemer med å holde på venner. Dette er i samsvar med annen forskning. Tetzchner

(2012) viser til at det dessverre er slik at elever med symptomer på depresjon har større risiko enn andre for ikke å bli inkludert i positive elev–elev-relasjoner. Dette er elever som lett blir oversett eller aktivt avvist av andre elever, og de vil trenge både emosjonell og sosial støtte fra lærerne for at de skal kunne utvikle de sosiale ferdighetene slik at de fungerer bedre sammen med jevnaldrende (Tetzchner, 2012).

Noen av lærerne påpekte viktigheten av at de andre i klassen skjønnte hva som hva som sto på for deprimerte elever, og de informerte klassen så mye som de fikk lov av eleven og foreldre. De forklarte også at de av og til tok ut en gruppe med elever, gjerne de nærmeste vennene, og gav dem informasjon, etter avtale med den gjeldende eleven og foreldre. Medelever trenger innsikt i hvordan de selv og andre føler og tenker, og hvordan dette påvirker deres atferd, og hvordan de påvirker hverandre (Klomsten, 2014). Det finnes få arenaer hvor jevnaldrende kan samtale og diskutere aktuelle opplevelser med pedagoger tilstede, samtidig som det er påvist at elever selv ønsker tid til dette (Larsen, 2011). Flere av lærerne jeg intervjuet jobbet på en Olweus-skole, der tok de opp tema som kunne kobles opp mot problemområdene til en som har symptomer på depresjon. Dette ville hjelpe de andre i klassen til en større forståelse. Det er positivt at de kan bruke Olweus-programmet til å sette fokus på, og snakke om dette temaet, men kanskje ville psykisk helse som et eget fag i skolen hatt enda større effekt? Når elevene har kunnskap om dette temaet, tror jeg at de i enda større grad kan støtte, forstå og hjelpe elever som sliter med depresjon.

5.3.4 Selvregulerende læring

Selvregulerende læring har i den siste tiden begynt å få en del oppmerksomhet (N. Perry & Rahim, 2011). Selvregulerende læring handler om å kunne regulere og ha kontroll over egne følelser og atferd (Berger, 2011). Det å kunne planlegge, gjennomføre og overvåke sin egen læring, og videre vurdere selv i hvilken grad det må gjøres endringer for å nå målet, er sentralt innenfor det som kalles selvregulering (Zimmerman, 2002). Forskning viser til at barn som opplever vansker med å regulere seg selv, kan stå i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker (B. D. Perry, 2005). Det viser at selvregulering kan virke som en beskyttelsesfaktor for elever som har står i fare for å utvikle depresjon. Da jeg intervjuet lærerne, var selvregulering ikke et kjent begrep i skolesammenheng. Det kan tenkes at disse lærerne likevel lærer elevene opp til å bli selvregulerende, uten at de kjenner til dette begrepet. I kunnskapsløftet finnes det mye

som minner om selvregulering. Som at elevene skal jobbe med målrettede aktiviteter, og ved hjelp av læringsstrategier skal bli i stand til å organisere sin egen læring. Det er også lagt vekt på at opplæringen skal bidra til at elevene blir bevisst hva de har lært, og hva de må lære for å nå målene. Opplæringen i skolen skal gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats og utvikling av læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Selv om begrepet selvregulering ikke blir brukt her, minner mye av stoffet om opplæring i selvregulert læring. I nyere tid er det også blitt fokus på undervisningsvurdering i skolen. Blant annet har prosjektet "vurdering for læring" som pågår nå, har stort fokus på dette. Her blir det lagt vekt på at elevene selv skal bli involvert i eget læringsarbeid gjennom å vurdere sitt eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, u.å-c). Egenvurdering blir altså sett på som en viktig del for å fremme læring, men det er også en betydningsfull del av det å være selvregulert. Det kan ut i fra dette tenkes at lærerne ubevisst jobber med å fremme selvregulering i undervisningen. Jeg burde nok forklart lærerne mer om hva selvregulering er, under intervjuene, og hvordan en kan jobbe med dette i skolen for å ha fått en bedre innsikt i hvordan lærerne jobber med dette på skolen.

Lærer C hadde observert at elever som med symptomer på depresjon ofte falt ut under undervisning, og at elevene viste tydelige tegn på konsentrasjonsvansker. Konsentrasjonsvansker er et av kjennetegnene ved depresjon (Weisæth & Dalgard, 2000). For å kunne regulere seg selv spiller individets oppmerksomhet og konsentrasjon en avgjørende rolle (Berger, 2011). Det kan se ut til at når eleven utvikler selvregulerende ferdigheter, vil eleven ha større sjanse for å kunne konsentrere seg.

Et viktig område innenfor selvregulerende læring er at elevene skal lære og sette egne mål, og jobbe effektivt for å nå dem (Zimmerman, 2002). Lærer C og lærer E påpekte at det var viktig å tilpasse arbeidsplanene og sette opp tydelige mål sammen med elever som strevde med depresjon, da dette kunne være med på å skape motivasjon for læring. Når elevene er selvregulerte vil de ha ferdigheter til å sette opp egne mål, ut i fra egne forutsetninger (Zimmerman, 2002). Det kan derfor virke som om elevene lærerne viste til, hadde vansker med å sette opp egne mål, og at lærerne derfor hjalp elevene med dette.

Forskning viser at selvregulerende ferdigheter har en signifikant sammenheng med økning av elevers «self-efficacy» (Lavasani et al., 2011). «Self-efficacy» er et sentralt begrep hos Bandura, det vil si betydningen av personens tro på egen mestringsevne (Bandura, 1997). Som tidligere nevnt, har elever med symptomer på depresjoner ofte lav selvtillit og liten tro på seg selv. I lys av denne forskningen kan en da forstå at selvregulerende egenskaper vil ha stor betydning for disse elevene, og det kan bidra til at elever med symptomer på depresjon vil ha større tro på egen mestring. Jeg har tidligere vist at elever med depresjon ofte gjør det dårligere faglig, og sett på at det kan ha en sammenheng med Seligmans teori om lært hjelpeløshet. Når forskning viser at selvregulerende ferdigheter øker elevenes tro på egen mestringsevne, kan det tenkes at elever med stor grad av selvregulerende ferdigheter, vil ha større tro på at de vil klare å mestre de ulike utfordringene de møter i skolesammenheng.

Lærer C pekte på at det var viktig å snakke med eleven om arbeidsmåter for å nå målene. Det kan virke som om læreren ønsket å veilede og hjelpe eleven til å finne gode og effektive arbeidsmåter for å nå målene. Her kan vi se en sammenheng med det Zimmerman (2002) sier om gode læringsstrategier. Han legger vekt på at det er av stor betydning at elevene har et stort repertoar av læringsstrategier, og at de lærer seg å velge riktige strategier etter hvilke mål de skal nå (Zimmerman, 2002). Når elevene ikke har de egenskapene, vil det være viktig at læreren er en god veileder. Lærer C mente at når elever med symptomer på depresjon ikke mestret det som var ønskelig, handlet det ikke om at eleven ikke var smart nok, men at feil strategier ble tatt i bruk. Denne påstanden er i samsvar med noe av det som Zimmerman sier om selvregulerende læring. Han viser til et relevant prinsipp innen selvregulerende læring der elevene skal se sammenhengen mellom gode læringsstrategier og resultater (Zimmerman, 2002). Når resultatene ikke blir slik en ønsker, er det viktig å reflektere over hva som burde vært gjort annerledes for å oppnå et bedre resultat. Når lærer legger til rette for at elevene skal bli selvregulerende, vil elevene få en større mulighet til å velge riktige strategier. De vil kunne trene seg opp til å velge riktige læringsstrategier (Zimmerman, 2002). Det kan se ut som at dette kan være en god hjelp for elever med symptomer på depresjon. Om elevene forstår forholdet mellom læringsstrategier og resultater, og har fått god trening i å velge riktige strategier, vil det muligens kunne hjelpe de til å mestre skolearbeidet, på tross av mye kaos og negative tanker.

Som vist tidligere i oppgaven vektla alle lærerne at det var betydningsfullt å skape gode relasjoner til elevene. Pianta (1999) viser at relasjonen mellom lærer og elev er med på å påvirke og avgjøre elevens utvikling på områder mellom jevnaldrende, emosjonell utvikling, selvregulering og skolerelatert atferd. Altså viser Pianta her en sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og utvikling av selvregulering. Pianta legger vekt på at psykologiske prosesser, som evne til selvregulering, utvikles gjennom interaksjon med voksne og jevnaldrende i en læringssituasjon. Lærere kan altså veilede og hjelpe elever til å få selvregulerende ferdigheter, og relasjonen mellom lærer og elev vil ha betydning. Her kan en også se en sammenheng med Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingssonen. Denne teorien viser at hvert barn har en grense for hva de klarer alene, men at de ved støtte og hjelp kan strekke seg utover denne grensen. I den proksimale utviklingssonen bli læring og akademisk suksess til ved troen på egne ferdigheter, selvstendig arbeid, sammen med tilknytning til andre. Stillasbygging blir ofte brukt som begrep til å forklare hjelpen som voksne og/eller medelever kan gi for at eleven skal strekke seg utover egen grense for mestring. Lærere og/eller medelever kan fungere som stillas ved utvikling av selvregulerende ferdigheter og akademisk læring. I lys av den proksimale utviklingssonen, blir tilpasset opplæring elementært. Nivået på det som eleven skal lære må ligge på et høyere nivå enn det eleven allerede behersker, men som eleven har mulighet til å mestre. Jeg vil videre i oppgaven se mer på tilpasset opplæring

5.3.5 Tilpasset opplæring

Da jeg spurte lærerne hvordan de kunne motivere elever med symptomer på depresjon, for læring, svarte samtlige at tilpassing av arbeidsoppgaver og individuelle avtaler var viktige tiltak. De påpekte at for disse elevene ble skolearbeidet ofte for krevende. Ved å minimere skolearbeidet, slik at det ble mer overkommelig, kunne elevenes motivasjon for skolearbeid, øke. Her kan en se en sammenheng med Piantas (1999) teori om støttende lærer. Pianta legger vekt på at lærerne skal gi elevene både emosjonell og faglig støtte. Det kan tenkes at ved å tilpasse arbeidsmengden til elevene, vil det oppleves som faglig støtte. Ved å gi elevene faglig støtte, økes elevenes muligheter til å lykkes faglig, og dette kan gi elevene opplevelser hvor de føler seg mer kompetente. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingssone. Som vist tidligere, forstås elevs læring som noe som skjer i samhandling med andre. Ved hjelp av faglig støtte fra læreren, har eleven mulighet til å

nå et høyere faglig nivå. Dette har også en sammenheng med Piantas (1999) systemteori, hvor elevenes læring blir påvirket av relasjoner med de ulike delene i systemet, altså konteksten som omgir eleven. Begrepet dyadiske systemer bruker Pianta om to mennesker som er i relasjon og påvirker hverandre. Dyaden mellom lærer og elev blir dermed sentral. Ved at læreren gir faglig støtte gjennom relasjonen mellom lærer og elev, kan det bidra til at eleven opplever utvikling og læring.

Det kan også tenkes at gjennom tilrettelegging av skolearbeid, vil elevene ha større muligheter for å oppleve mestring. Om elevene føler at de mislykkes gang på gang med skolearbeidet, kan det få negative følger for elevene. I Lazarus modell som omhandler stress- og mestring, kan vi se at individets trossystem har påvirkning på personens opplevelse av en situasjon. Ut fra det kan vi forstå at om eleven ikke har tro på at han/hun vil mestre en arbeidsoppgave, så vil det få konsekvenser for hvordan han/hun handler i denne situasjonen. Jeg har tidligere vist til Lazarus sin forklaring om unngåelsesstrategi, og det kan tenkes at elever som møter store utfordringer i skoleoppgaver, og ikke har tro på at de kan mestre skoleoppgavene, vil ta i bruk denne strategien. I lys av Lazarus teori om at trossystemet vil påvirke elevens opplevde situasjon, og valg av mestringsstrategier, kan en forstå at det er viktig at lærere tilpasser opplæringen til enkeltes forutsetninger.

Tilpasset opplæring innenfor rammen av felleskapet er et viktig prinsipp i den norske skolen. Målet er at elevene skal få en opplæring som er tilpasset elevenes forutsetninger. Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får ulike oppgaver, tilpasset mengde, andre tidsfrister eller at de kan velge ulike innganger ut fra egne interesser (Meld.St 22(2010-2011), 2011). Lærerne jeg intervjuet fortalte at de gav egne tidsfrister, og mindre arbeidsmengder til elever med symptomer på depresjon. Men kun en lærer la vekt på å tilpasse selve arbeidsoppgavene til den bestemte eleven, slik at de skulle appellere bedre til han/henne. Prinsippet om tilpasset opplæring er krevende, og det kan være utfordrende i en travel skolehverdag (Meld.St 22(2010-2011), 2011). En mulig årsak til at de andre lærerne ikke nevner noe om dette, kan derfor være at det er for tidkrevende.

5.3.6 Foreldre samarbeid

Et nært og forpliktende samarbeid mellom lærer og foreldre kan være avgjørende for å skape et godt læringsmiljø, og for mestring av felles oppgaver. (Utdanningsdirektoratet, u.å-a). Lærerne jeg intervjuet la vekt på at et godt samarbeid med foresatte var vesentlig i arbeidet med elever med symptomer på depresjon. Lærer A la vekt på å inkludere foreldrene i samtaler om hva som kan bli gjort for å hjelpe eleven. Gjennom å inkludere foreldrene i dialog om hva som kan gjøres, kan det tenkes at foreldrene opplever at deres meninger også har stor betydning, og at de føler at deres tanker og meninger blir like viktige som lærerens. Dette er i samsvar med det Nordahl (2007) vektlegger som et viktig prinsipp ved skole-hjem-samarbeid. Han peker på at det er betydningsfullt at foreldre og lærere oppfatter hverandre som likeverdige deltakere i samarbeidet. Han legger også vekt på at det er viktig at lærere og foresatte ser på hverandre som en ressurs. Når lærer A legger til rette for en dialog med foreldrene om hva som kan gjøres for å hjelpe eleven, kan læreren og foreldrene hjelpe hverandre og muligens komme frem til hvordan de sammen kan hjelpe eleven best mulig. Lærer B og Lærer C la vekt på at det var viktig å være åpen og ærlig med foreldrene. De sa at det var viktig at foreldrene fikk vite så mye som mulig, fordi det ville øke foreldrenes forståelse og øke sjansen for et godt samarbeid. Dette er i samsvar med noe av tipsene ved skole-hjem-samarbeid som Nordahl gir, hvor utveksling av informasjon er et relevant punkt for å skape et godt samarbeid. Det er vesentlig at lærere orienterer foreldrene om hvordan eleven er på skolen, men det er også viktig at de lytter til foreldrenes beskrivelse av hvordan barnet oppleves hjemme (Nordahl, 2007). Både lærer B, C og E la vekt på at det var veldig viktig å være ydmyk i møte med foreldrene, og at de sammen skulle bli enige om tiltak. Selv om lærerne er profesjonelle, har de vanligvis ikke utdanning i å hjelpe elever med psykiske vansker. Det er likevel slik at mange lærere etter hvert har tilegnet seg kunnskap og erfaring på dette feltet, som kan deles med foreldre på en ydmyk og imøtekommende måte. For å skape et godt foreldre samarbeid er dialog, drøfting og medbestemmelse viktige prinsipper, i følge Nordahl (2007). Det kan tenkes at lærerne legger til rette for god dialog, drøfting og medbestemmelse ved at de opptrer ydmykt i møte med foreldrene. I tillegg kan det tenkes at dette forsterker følelsen av at foreldrene og læreren er likeverdige, og at de begge ønsker det beste for eleven/barnet.

5.3.7 Universelle program

For at skolen skal promotere god psykisk helse er det nødvendig at hele skolen er med på med dette, samt at fokuset på mental helse må integreres i undervisningen og i skolehverdagen generelt. Dette innebærer at skolen må være tydelige på sine holdninger, mål og verdier, og dette må følges opp av konkrete prosedyrer som fremmer god psykisk helse (Atkinson & Hornby, 2002). Et konkret tiltak som skoler kan gjøre er å gjennomføre et eller flere program som er utviklet for skoler med dette som hensikt. "Psykisk helse i skolen" er en nasjonal skolesatsing som har utviklet flere opplæringsprogram om elevers psykiske helse. Psykisk helse i skolen tilbyr to programmer som er rettet mot ungdomsskolen. Disse programmene er "Alle har en psykisk helse" og "Drømmeskolen". Ingen av lærerne jeg intervjuet hadde benyttet seg av universelle programmer som er laget for å hjelpe elever med psykisk helse. Derimot jobbet fire av lærerne på Olweus-skoler. Olweus-programmet er et anti-mobbe-program. Selv om dette er et program som er laget for å forebygge mobbing trakk lærerne frem at ulike tema som ble tatt opp gjennom Olweus-programmet kunne ha betydning for elever med symptomer på depresjon. Lærer B, C, D og E som jobbet på Olweus-skoler, mente at programmet kunne ha betydning for eleven på det sosiale planet. De forklarte at gjennom Olweus-programmet tok de opp mange viktige temaer, som å akseptere alle slik de er, og å støtte og respektere hverandre. De mente at dette kunne ha betydning for hvordan de andre elevene i klassen forholdt seg til elever med symptomer på depresjon. Lærer A jobbet på en skole hvor de hadde klasse ART (Aggression Replacement Training). Læreren forklarte at de trente mye på generelle sosiale ferdigheter, og at dette kunne knyttes opp mot psykisk helse. En ny doktorgradsavhandling som har sett på beskyttelses- og risikofaktorer ved depresjon, fant en klar sammenheng mellom lav sosial kompetanse og depresjon. Resultatene viste at dårlige sosiale ferdigheter i tidlig ungdom hang sammen med en økning i depressive symptomer for både gutter og jenter (Nilsen, 2012). I lys av denne nye forskningen kan det da tenkes at arbeid med sosial kompetanse kan virke forebyggende for elever som står i fare for å utvikle depresjon.

5.3.8 Eksterne hjelpeinstanser

I tillegg til tiltak på skolen og i klasserommet, kan det være nødvendig å samarbeide med andre instanser. Samarbeid med andre instanser kan være avgjørende både for at individuell behandling skal lykkes, for at familien skal få den støtten de har behov for, og

for å redusere risikofaktorer (Sund et al., 2012). Å involvere helsesøster kan være hensiktsmessig. Helsesøster kan ha mer kompetanse om depresjon, og kan være en støtte både for lærer og elev. Lærerne jeg intervjuet forklarte at de hadde gode erfaringer med helsesøster. De henviste elever med symptomer på depresjon til helsesøster, og helsesøster tok deretter saken videre. Helsesøster kan være en samtalepartner for eleven. Om eleven har behov for det kan helsesøster kontakte fastlege eller oppmuntre foreldrene til å gjøre dette. Dessverre er helsesøster en mangelvare i skolen i dag (Hæreid, 2015). Mange skoler har helsesøster til stede kun en dag i uken, og helsesøstrene har lange ventelister med elever som ønsker kontakt. Det er bra at lærerne jeg intervjuet viser til positive erfaringer i forhold til samarbeid med helsesøster, men det er trist at mange helsesøstre opplever at de ikke har nok tid til elevene som har behov for det.

Lærer A og lærer E nevnte ressursteam som en viktig og god arena for å ta opp slike utfordringer. Dette er et møte som avholdes hver måned og hvor flere instanser er tilstede. Der diskuteres og samtales det om hva som kan gjøres for den aktuelle eleven. Lærerne kan få råd om de eventuelt skal melde eleven opp til andre instanser, som for eksempel Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). PPT er et rådgivende og sakkyndig organ i forhold til elevs trivsel, utvikling og læring. Ved å henvende seg til PPT kan skolene få faglige råd og veiledning om tilrettelegging og tiltak for elever med depresjon. For skoler som trenger mer hjelp, er det mulig å ta kontakt med BUP. Spesialisthelsetjenesten kan diagnostisere, veilede og behandle barn og ungdom med psykiske vansker. Da jeg spurte hvilke erfaringer lærerne hadde med PPT og BUP innenfor dette temaet, var det litt ulike erfaringer. Lærer A forklarte at BUP kunne komme med en del gode råd, men at disse ofte var veldig generelle og ikke tilpasset den bestemte eleven. Lærer D forklarte at det hadde vært mye utskiftninger av rådgivere i PPT, og at det gjorde at det ikke var de samme som fulgte opp eleven, og det førte til et dårligere samarbeid. I tillegg hadde de mange opplevelser av at de ansatte i PPT ikke møtte opp når de skulle. Opplevelsene til lærerne står i samsvar med noe av det som Anthun (2004) påpeker som utfordringer ved PP-tjenesten. Han viser til at et hinder for effektiv tjenesteyting hos PPT er ineffektiv internopplæring og gjennomtrekk av fagfolk. Han viser også til at den opplevde arbeidsmengden for en ansatt PP-rådgiver overstiger det overkommelige (Anthun,

2004). Dette kan muligens være en av forklaringene på at flere av lærerne har opplevd at PP-rådgivere ikke har møtt opp til avtaler.

6. Avslutning

6.1 Oppsummering og konklusjon

Gjennom denne oppgaven har jeg sett på hvilke opplevelser lærere har ved å jobbe med elever som har symptomer på depresjon. De fleste lærerne gav uttrykk for at det var utfordrende å jobbe med disse elevene, men at de ønsket å gjøre sitt beste for å hjelpe de. I oppgaven hadde jeg fokus på hvordan lærerne kunne forebygge, identifisere og tilrettelegge læringsmiljøet for disse elevene.

I oppgaven ble Lazarus stress-og mestrings-teori vektlagt. Lazarus viser at faktorer i personen og miljøet har betydning for personens opplevelse av en gitt situasjon. Personens opplevelse av en gitt situasjon, vil påvirke tolkningsprosessen og hvilken mestringsstrategi som blir valgt. I henhold til faktorer i personen har lært hjelpeløshet og selvregulerende ferdigheter blitt vist til. Mens ved miljøfaktorer har sosial støtte og mestringsklima blitt vektlagt.

For å identifisere elever som har symptomer på depresjon, var kjennetegn som at eleven ikke ser gleden i de samme tingene som før, eller at eleven er nedstemt, relevante. Lærerne la også vekt på at det var betydningsfullt å se etter endringer i elevens atferd.

For å forebygge eller tilrettelegge læringsmiljøet la alle lærerne vekt på at relasjoner var en viktig faktor. Lærerne påpekte at lekbetonte aktiviteter, eller sosiale aktiviteter utenom det faglige, kunne være av stor betydning. De la også vekt på små samtaler med eleven, og andre tiltak, som viste at en så eleven, og verdsatte eleven, var avgjørende.

Lærerne påpekte også at det var viktig å tilpasse arbeidsoppgaver, lage egne mål, og egne avtaler i forhold til tidsfrister. Ved tilpasset opplæring vil elevene ha større muligheter for å mestre utfordringer ved skolearbeid, og det minsker sjansen for at elever med symptomer på depresjon, vil velge unngåelsesstrategier.

Et mestringsorientert klima kan være av betydning for elever med symptomer på depresjon. Mange av tiltakene som lærerne la vekt på, kan minne om viktige aspekter ved et slikt klima. Men et oppsiktsvekkende funn, var at ingen av lærerne vektla ros og positive tilbakemeldinger til elevene.

Lærerne la stor vekt på at et godt foreldre samarbeid var av stor betydning, og at helsesøster var en god ressurs.

6.2 Metodiske betraktninger

I denne studien har jeg intervjuet fem lærere. Jeg har fått innsikt i deres subjektive opplevelser. Opplevelsene kan gi en innsikt i hvordan lærere arbeider med elever som er deprimerte. Studien gir kun et bilde av hvordan de fem lærerne jeg har intervjuet opplever dette arbeidet, men det kan likevel tenkes at resultatene kan være gjeldende for andre lærere i ungdomsskolen. For å få en bekreftelse på om disse resultatene er representative, trengs det mer forskning som legger til grunn et betydelig større utvalg.

6.3 Fremtidens praksis

Lærerne har god kunnskap om viktigheten omkring gode relasjoner og er bevisst dette i arbeidet sitt. De har kunnskap om hvordan de skal jobbe for å skape gode relasjoner med elevene og de jobber aktivt for dette. Ingen av lærerne er kjent med begrepet selvregulerende læring, men som vist tidligere kan det likevel tenkes at lærerne jobber for å fremme dette. Lærerne gir uttrykk for at de har med viktige komponenter fra et mestringsklima i arbeidet om et godt læringsmiljø, men lærerne legger lite vekt anerkjennelse og ros. Kanskje bør lærere som er i praksis i dag bli mer bevisste omkring dette. I tillegg tror jeg at det er viktig at lærere snakker mer med elever om psykisk helse, slik at også elever får større kunnskap om dette emnet.

6.4 Videre forskning

Videre forskning innenfor dette temaet er høyst aktuelt. For det første vil det være nyttig å se om tendensene fra min studie kan være gjeldende for lærere generelt ved et større utvalg eller om det er enestående for mitt utvalg. Det vil også være nyttig å se mer på hvordan egenskapene til selvregulerende elever kan få betydning for elever som for symptomer på depresjoner. En annen nyttig vinkling kunne vært å høre hvordan lærerne kan forebygge å tilrettelegge ut fra elevenes perspektiv. Ingen av lærerne jeg intervjuet hadde tatt i bruk universelle program. Videre forskning kunne sett på lærere som har tatt i bruk universelle program, og effekten av disse. I den siste tiden har det også vært noe fokus på om psykisk helse burde vært et tema i skolen (Klomsten, 2014). Det kunne vært utrolig interessant å sett på om det finnes noen positiv effekt ved å få psykisk helse som et fag inn i skolen.

7. Referanser

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (2014). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*: Psychology Press.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Anthun, R. (2004). Noen betraktninger omkring organisering av pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste. *Skolepsykologi: Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste*, 2, 15-26.
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*: Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berger, A. (2011). *Self-Regulation Brain, cognition, and development*. Washington, DC: US: American Psychological Association.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chen, X., & Li, B.-S. (2000). Depressed mood in Chinese children: Development significance for social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*.
- Conaradi, S. (2008). Kan leger og psykologer samarbeide om å forene kropp og sjel? *Tidsskrift for norsk psykologiforening: Psykologi*, 45(5).
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Essau, C. A., & Chang, W. C. (2009). Epidemiology, comorbidity, and course of adolescent depression. In C. A. Essau (Ed.), *Treatment of adolescent depression. Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2015a). Målemetoder for psykiskhelse. <http://www.fhi.no/artikler/?id=42704>
- Folkehelseinstituttet. (2015b). Sosial støtte og ensomhet - faktaark. <http://www.fhi.no/artikler/?id=69765>
- Garvik, M., Idsøe, T., & Bru, E. (2014). Depression and School Engagement among Norwegian Upper Secondary Vocational School Students. *Scandinavian Journal of educational research*.
- Grafjeld, M. (2014). Psykolog: – Manglende ros gjør unge til tapere. NRK. Retrieved from <http://www.nrk.no/troms/for-lite-ros-gjor-unge-til-tapere-1.11933095>
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri* (Vol. 2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first - grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.
- Holsen, I. (2009). Depressive symptomer i ungdomstiden. I: Klepp KI, Aarø LE, red. *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Huberty, T. J. (2004). Depression: Helping students in the classroom. *National association of school psychologist*.
- Hæreid, M. (2015). 1625 elever deler på 1,3 helsesøster. *Aftenbladet*. Retrieved from <http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/gjesdal/1625-elever-deler-pa-1-3-helsesoster-3705659.html>
- Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker. Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Universitetet i Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av gunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Killingbergtrø, R. (2015). Tidstyvene er fortsatt på frifot. *UTDANNING*, nr.10.
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse- inn på timeplanen! *Bedre skole*, 1, 10-14.
- Kramarski, B., Desoete, A., Bannert, M., Narciss, S., & Perry, N. (2013). New perspectives on integrating self-regulated learning at school. *Education Research International*, 2013.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 2.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8, 24-34.
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E., & Davoodi, M. (2011). The Effect of Self-regulation Learning Strategies Training on the Academic Motivation and Self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 627-632.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). Bedre føre var. *Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Martinsen, E. W. (2011). *Kropp og sinn: Fysisk aktivitet, psykisk helse, kognitiv terapi*. Bergen: Fagbokforlag Vigmostad og Bjørke.
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Helgeland, H. (2007). Trivsel og oppvekst-barndom og ungdomstid. *Nasjonalt folkehelseinstitutt*. Available at: www.fhi.no/dokumenter/90be49af81.pdf. Accessed November, 18, 2013.
- Meld.St 22(2010-2011). (2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter- Ungdomstrinnet*. (St. meld. nr 22, 2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=3>.
- Merrell, K. W. (2013). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*. New York: Guilford Publications.

- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317-332.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Nilsen, W. (2012). *Depressive symptoms in adolescence: A longitudinal study of predictors, pathways, and consequences*. (PhD), Oslo, Oslo.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A.-K., & Tveit, A. (2009). Matriell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. http://www.udir.no/upload/laringsmiljo/materiell/bedre_laringsmiljo_materiell.pdf
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Perry, B. D. (2005). Self-regulation: The second core strength. *Early childhood today*.
- Perry, N., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 122-136.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Rønning, W. (2013). Elevmedvirkning i videregående opplæring: evaluering av prosjekt klasseledelse i Nordland. *NF Arbeidsnotat 1010/2003*.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development*, 14, 213-231.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2012). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness: On depression, development and death*. New York: Freeman.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of experimental psychology*, 74.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Selvoppfatning motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stornes, T. (2012). Prestasjon og mestring: Om motivasjon og læring i grunnskolen. *Bedre skole, Nr.4*.
- Sund, A. M., Bjelland, I., Holgersen, H., Israel, P., & Plessen, K. J. (2012). Om depresjon hos barn og unge med vekt på biologiske modeller. *Tidsskrift for norsk psykologforening*.
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (Vol. 3.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379, 1056-1067.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Generell del av læreplanen. *Kunnskapsløftet*, Side 4. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.8>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Prinsipp for opplæringa. *Kunnskapsløftet*, Side 4. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-a). Hjem-skole-samarbeid. Retrieved 24.Mai, 2015, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-b). Læringsmiljø. Retrieved 15.Mai, 2015, from <http://www.udir.no/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-c). Vurdering for læring. Retrieved 1. Juni, 2015, from <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>
- Veka, C. (2013). Slik takler du tenåringen. Retrieved from <http://www.nrk.no/livsstil/slik-takler-du-tenaringen-1.11409233>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of higher psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weisæth, L., & Dalgard, O. S. (2000). *Psykisk helse: risikofaktorer og forebyggende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of educational psychology*, 95, 179-187.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Vedlegg

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Margit Garvik
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 22.12.2014

Vår ref: 41219 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41219	<i>Psykisk helse i ungdomskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Margit Garvik</i>
<i>Student</i>	<i>Björg Lønne</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41219

Formålet med prosjektet er å få en større innsikt i hvilke erfaringer lærere har med å jobbe med elever som har symptomer med depresjon i ungdomsskolen.

Fra intervju med lærere vil det bla. bli samlet inn opplysninger om; hvilke opplevelser læreren har hatt med å jobbe med elever som har symptomer på depresjon, hvilken kunnskap læreren har innenfor dette temaet, hvordan vedkommende har tilegnet seg denne kunnskapen, hvordan symptomer på depresjon kan identifiseres, og hvilke tiltak læreren kjenner til og evt har benyttet seg av. Personvernombudet legger til grunn at det ikke samles inn og registreres opplysninger som kan identifisere enkeltelever. Vi minner her om lærerens taushetsplikt som medfører at han/hun ikke kan fortelle/gi opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere elever han/hun har jobbet med.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Psykisk helse i ungdomsskolen"

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg er i en avsluttende fase av utdanningen min, som innebærer å skrive en mastergradsoppgave. Min veileder er Margit Garvik ved Læringsmiljø senteret ved Universitetet i Stavanger.

Jeg skriver en oppgave med fokus på hva lærere kan gjøre for elever som har symptomer på depresjon. Symptomer på depresjon kan være at eleven er innesluttet, trist, har lite tiltakslust, isolerer seg, viser ikke glede over aktiviteter som han/hun tidligere likte osv.

Jeg ønsker å finne ut hva lærere kan gjøre for å tilrettelegge for slike elever på skolen, slik at de får en best mulig opplevelse av skolen, og slik at de får gode læringsmuligheter.

Problemstillingen i prosjektet mitt er: *Hvordan opplever lærere at det er å jobbe med elever som har symptom på depresjon i ungdomsskolen? Med fokus på å skape et læringsmiljø som er forebyggende og hjelpende.*

For å gjennomføre studien min trenger jeg 5 informanter. Jeg ønsker å intervjuere lærere som har opplevd å jobbe med elever som har hatt symptomer på depresjon.

Deltagelse i intervju innebærer å delta i intervju med meg, med full anonymitet. Jeg ønsker å bruke lydopptak under intervjuene. Materialet som innhentes gjennom intervjuene kommer til å transkriberes anonymt. Lydopptakene fra intervjuene og andre opplysninger oppbevares og behandles konfidensielt og er kun tilgjengelige for min veileder og meg. Ved prosjektets avslutning, 15. Juni 2015, vil alle data bli slettet.

Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvilke erfaringer læreren har hatt med å jobbe med elever som har hatt symptomer på depresjon og hvordan læreren har jobbet for å legge til rette for slike elever.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vi lurer på om deres skole har muligheten til å stille med en lærer som kan delta på intervjuet?

Det er viktig for oss å få tak i informanter så fort som mulig, derfor håper vi på svar så fort som mulig. Du kan kontakte meg på telefon 47666634 eller epost: bjorg_lonne@hotmail.com for å svare, eller om du har spørsmål.

Vi håper at deres skole kan bidra. Det ville vært til stor hjelp.
På forhånd takk! Vennlig hilsen Bjørg Lønne & Margit Garvik.

Samtykkeerklæring lærer

Björg Lønne

Bjorg_lonne@hotmail.com

47666634

Veileder: Margit Garvik, UIS



Universitetet
i Stavanger

Informert samtykke til intervju

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet. Jeg er innforstått med at deltakelsen er frivillig og at det til enhver tid vil være mulig å trekke seg fra studien. Opplysninger jeg har gitt vil bli slettet dersom jeg trekker meg. Jeg er informert om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og at navnet mitt og navnet på mitt arbeidssted vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere.

Jeg samtykker med dette til deltakelse i intervju:

Sted/dato

Underskrift

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE

<p>FASE 1</p> <p>Innledning og rammesetting</p>	<p>1. Informasjon :</p> <ul style="list-style-type: none">• Temaet for samtalen (bakgrunn, formål)• Forklar prinsippet taushetsplikt og anonymitet• Spør om noe er uklart og om intervjuobjektet har noen spørsmål• Informer om opptak• Informer om samtykkeerklæring <p>→Start opptak</p>
<p>FASE 2</p> <p>Bakgrunn</p>	<p>1. Har du erfaring med og/eller kunnskap om deprimerte elever i skolen?</p> <p>2. Har du erfaring med elever med innvandrerbakgrunn og depresjon?</p>
<p>FASE 3</p> <p>Identifisering</p>	<p>1. Hvordan kan du som lærer oppdage at elever har symptomer på depresjon?</p> <p>2. Har det hendt at elever har fortalt deg at de har symptomer på depresjon?</p> <p>3. Hvilke kjennetegn/symptomer opplever du som mest frekvente/vanlige?</p> <p>4. Oppstår symptomene i spesielle situasjoner?</p> <p>5. Er symptom mønsteret annerledes for innvandrer elever?</p>
<p>FASE 4</p> <p>Konsekvenser</p>	<p>1. Hvilke konsekvenser kan symptomer på depresjon ha for elevenes funksjon i skolen?</p> <p>2. Hvordan er samspillet med andre i skolen: Elev-lærer og elev-elev?</p> <p>3. Hvordan kommuniserer elever med symptomer på depresjon med andre elever, foreldre og lærere?</p> <p>4. Hvordan jobber disse elevene på skolen?</p> <p>5. Hvordan jobber disse elevene med leksene?</p>

<p>FASE 5</p> <p>Tiltak</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan tenker du læringsmiljøet kan tilrettelegges for elever med symptomer på depresjon? 2. Har du noen erfaringer med tiltak for deprimerte elever? I tilfelle, kan du beskrive hvilke? 3. Hvordan kan du som lærer tilrettelegge for god dialog/relasjon med eleven? 4. Hvordan kan du tilrettelegge og jobbe for å etablere gode relasjoner mellom elever med symptomer på depresjon og andre elever? 5. Hvordan kan du tilrettelegge for samarbeid mellom deprimerte elever og andre elever? 6. Hvordan kan du stimulere deprimerte elevers motivasjon for læring? 7. Hvordan kan du forebygge at deprimerte elever blir mobbet? 8. Hvordan kan du tilrettelegge for et godt samarbeid med foreldre?
<p>FASE 6</p> <p>Hjelpeinstanser og tiltaksprogram</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan er samarbeidet med helsesøster? 2. Hvordan opplever du at hjelpeinstanser som PPT og BUP hjelper deg i forhold til arbeid med deprimerte elever? 3. Hvilke tiltak anbefaler disse hjelpeinstansene?
<p>FASE 7</p> <p>Oppsummering</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oppsummere funn 2. Har jeg forstått deg riktig? 3. Er det noe du har lyst til å tilføye? 4. Tusen takk for hjelpen