

Synlig og usynlig

-om voksne kvinner med spiseforstyrrelser sin opplevelse av å bli sett av lærere på ungdomsskolen med henblikk på selvopfatning og identitet

Elin Berge



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

Vår 2006

Sammendrag

Bakgrunn

Spiseforstyrrelser innebærer å ta kontroll over vanskelige følelser og tanker. Det kan bli en mestringsstrategi som gir implikasjoner i forhold til alle områder i livet. Alle barn og ungdom går på skolen, noe som gjør lærere til viktige omsorgspersoner. Gjennom Opplæringsloven er også lærere forpliktet til å ivareta elevenes psykososiale helse. For å kunne utføre dette vil det være avgjørende at lærer har kunnskap og evne til å se alle sine elever. I ungdomsalderen står identitetsutvikling og selvoppfatning i fokus. Spiseforstyrrelser kan sees på som et signal om truet selvbilde og identitetskrise (Røer 2006). Lærer kan være en signifikant omsorgsperson ved å se og anerkjenne sine elever. Det har vært lite fokus på spiseforstyrrelser i spesialpedagogisk forskning, noe som indikerer et behov for økt kunnskap da dette er et tema man kan forvente å møte i praksis.

Problemstilling

På bakgrunn av overnevnte begrunnelse ønsket jeg å fordype meg i følgende problemstilling:

Hvilken opplevelse har voksne kvinner med spiseforstyrrelser av måten de ble sett og møtt av sine lærere på ungdomsskolen? Hvordan påvirket dette deres selvoppfatning og identitet?

Med begrepet ”voksne kvinner med spiseforstyrrelser” menes kvinner i voksen alder som hadde spiseforstyrrelser på ungdomsskolen.

Jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål for å utdype problemstillingen:

- Hvordan påvirket spiseforstyrrelsen deres skolehverdag?
- Følte de seg sett av lærerne på ungdomsskolen?
- Ble deres vansker fanget opp av lærerne på ungdomsskolen?
- Fikk de tilbud om hjelp eller tilrettelegging av sin skolesituasjon?

- På hvilken måte påvirket måten de ble møtt av sine lærere deres selvoppfatning og identitet?
- Hva mener de eventuelt burde ha vært annerledes?

Metode

På bakgrunn av problemstillingen valgte jeg en kvalitativ tilnærming og brukte kvalitativt intervju som metode. Informantene var kvinner som hadde spiseforstyrrelser på ungdomsskolen, er eller har vært i behandling for dette og er i alderen 18-30 år. Jeg gjennomførte fem intervjuer hvorav fire ble tatt opp på lydbånd. Jeg brukte en grounded theory tilnærming i analysen og utførte denne ved hjelp av NUD*IST.

Resultater

Samtlige informanter fortalte at spiseforstyrrelsen hadde påvirkning på faglige prestasjoner. Det var varierende i hvilken grad informantene følte seg sett, derimot fremhever alle at dette er svært viktig. Ingen av informantene opplevde at lærer tok initiativ til å snakke om spiseforstyrrelsen. De av informantene som hadde en god relasjon med lærer fortalte at denne bidro til økt selvtillit og trygghet på skolen. Det var mer usikkert hvilken påvirkning lærer hadde i forhold til identitetsutvikling. Det er i denne undersøkelsen funnet en sammenheng mellom bevissthet rundt egen lidelse og motivasjon for å komme i behandling. Informantene som var bevisst spiseforstyrrelsen ønsket å bli fanget opp av lærer, mens de som ikke var bevisst lidelsen ønsket ikke at lærer skulle fange dem opp. Dette kan ha sammenheng med å bli bevisst kontrollaspektet som kjennetegner spiseforstyrrelser. Alle informantene fremhever i ettertid at de ønsket å bli sett og fanget opp, samtidig peker de på behovet for økt kunnskap om spiseforstyrrelser blant lærere.

Forord

Å bli sett vil innebære å bli anerkjent. Anerkjennelse kan gi uante positive konsekvenser for et menneske. Jeg anser det å bli sett som uvurderlig og avgjørende i en relasjon.

Gjennom arbeid med denne masteroppgaven har jeg fått innsikt og kunnskap om gangen i en forskningsprosess. Videre sitter jeg igjen med verdifull viten om hvordan spiseforstyrrelser påvirker skolehverdagen og hvordan lærere kan være til hjelp for elever med spiseforstyrrelser. Det har vært et krevende, men spennende arbeid hvor hvert steg i prosessen har ført til en dypere forståelse og kunnskap om spiseforstyrrelser.

Jeg ønsker først og fremst å takke mine informanter for at de stilte opp på intervju og delte sine erfaringer. Det krever mot å dele sine erfaringer. Jeg ønsker også å takke Elisa som satt meg i kontakt med informantene. Takk for mange gode diskusjoner, støtte og avkobling i tiden jeg har jobbet med masteroppgaven.

Takk til min veileder, Heidi Mjelve, som har bidratt til gode diskusjoner og gitt konstruktiv kritikk gjennom arbeidet med masteroppgaven. Takk til min søster, Tone, for korrekturlesing, med din kritiske sans har jeg lært mye. Jeg vil også takke Nina og Hermine for gjennomlesning og konstruktive tilbakemeldinger på oppgaven. Til slutt vil jeg takke min kjære, Morten, som alltid er der for meg og som alltid har tro på meg. Takk for all støtte og oppmuntring.

Elin Berge

Mai, 2006

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	9
1.2 FORMÅL	10
1.3 BEGREPSAVKLARING	10
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	11
2. SPISEFORSTYRRELSER.....	12
2.1 HVA ER SPISEFORSTYRRELSER?	12
2.1.1 <i>Anorexia Nervosa</i>	13
2.1.2 <i>Bulimia Nervosa</i>	14
2.1.3 <i>Overspisingslidelse</i>	14
2.1.4 <i>Psykologiske faktorer</i>	15
2.1.5 <i>Pedagogiske konsekvenser</i>	17
3. SKOLEN	19
3.1 SKOLENS MANDAT OG ANSVAR	19
3.2 RELASJONEN MED LÆRER.....	21
4. SELVOPPFATNING OG IDENTITET.....	24
4.1 SELVOPPFATNING.....	24
4.2 IDENTITET	27
5. METODE	30

5.1	VITENSKAPSTEORI.....	30
5.2	METODISK TILNÆRMING.....	31
5.3	INTERVJUFORBEREDELSE	32
5.3.1	<i>Utvalg</i>	32
5.3.2	<i>Kontakt med informanter</i>	33
5.3.3	<i>Intervjuguide</i>	34
5.4	DATAINNSAMLING	36
5.4.1	<i>Intervjusituasjonen</i>	36
5.5	ANALYSE.....	38
5.5.1	<i>Grounded theory</i>	39
5.5.2	<i>Kodingsprosessen</i>	39
5.6	KVALITET I FORSKNINGEN.....	41
5.6.1	<i>Validitet</i>	41
5.6.2	<i>Reliabilitet</i>	44
5.6.3	<i>Etiske refleksjoner</i>	45
6.	PRESENTASJON OG DRØFTING	46
6.1	SPISEFORSTYRRELSER	46
6.1.1	<i>Starten på spiseforstyrrelsen</i>	46
6.1.2	<i>Bevissthet om egen lidelse</i>	47
6.1.3	<i>Kontrollaspektet</i>	48
6.2	SKOLEHVERDAGEN.....	49
6.2.1	<i>Trivsel</i>	50
6.2.2	<i>Faglig påvirkning</i>	50
6.2.3	<i>Sosial påvirkning</i>	52

6.3	RELASJONEN MED LÆRERNE	53
6.3.1	<i>Forhold til lærere</i>	54
6.3.2	<i>Forhold til én spesiell lærer</i>	54
6.4	Å BLI SETT OG FANGET OPP	54
6.4.1	<i>Å bli sett</i>	55
6.4.2	<i>Å bli fanget opp</i>	58
6.5	TILTAK.....	61
6.5.1	<i>Tilrettelegging</i>	61
6.5.2	<i>Samtale med lærer</i>	62
6.6	SELVOPPFATNING OG IDENTITET	63
6.6.1	<i>Selvopfatning</i>	63
6.6.2	<i>Identitet</i>	66
6.7	HVA BURDE VÆRT GJORT?	68
6.7.1	<i>Hva burde vært annerledes?</i>	68
6.7.2	<i>Hva bør gjøres?</i>	71
7.	AVSLUTNING	73
7.1	AVSLUTTENDE REFLEKSJON	73
7.2	VEIEN VIDERE	75
	KILDELISTE.....	79
	VEDLEGG 1	82
	VEDLEGG 2	84

1. Innledning

Spiseforstyrrelser er både synlig og usynlig. Personen kan være påtrengende synlig utad, samtidig som mye er gjemt under denne synligheten. Det kan være et forsøk på å bli synlig ved å gjøre seg usynlig (Skårderud 2000). Å se gjennom usynligheten vil si å synliggjøre personen bak.

Spiseforstyrrelser handler om kontroll. Det kan være et forsøk på å kontrollere uforutsigbarhet og vanskelige følelser. Dette kan betegnes som en mestringsstrategi. Alle mennesker trenger en mestringsstrategi når følelser og tanker blir uoversiktlige og vanskelige. For mennesker med spiseforstyrrelser kan dette bli en fastlåst mestringsstrategi som gir implikasjoner i forhold til alle områder i livet.

Skolen er en arena hvor barn og ungdom lærer teori, om seg selv og andre mennesker. Lærer skal fungere som en pådriver for barns utvikling på flere områder. Områder som er særlig viktige i ungdomsalderen er selvoppfatning og identitetsutvikling. Lærer vil ha en utfyllende rolle i tillegg til ungdommens jevnaldrende og omsorgspersoner.

Temaet for verdensdagen for psykisk helse, høsten 2006, er ”barn, familie og samfunn” og har budskapet ”Se meg!”. Fokus her vil være det ansvaret som ligger hos voksne som arbeider med barn i det daglige. Lærere har et slikt ansvar, fokus blir derfor å ansvarliggjøre disse ved å øke deres kunnskap om psykiske lidelser. Barn og ungdom har rett på å bli sett. Det påpekes at dette bidrar til å øke selvfølelsen til barn og ungdom (Mental helse 2006).

I samfunnet er det økende fokus på idealkroppen, det vil si tynnhetsidealet. Barn og ungdom møter dette idealet på de fleste arenaer. Mye av vår sosiale omgang foregår også rundt mat og måltider. Disse faktorene viser at spiseforstyrrelser kan bli påvirket og utløst av samfunnsmessige faktorer samtidig som de kulturelt kan gi vansker. Likevel er dette en svært alvorlig lidelse som innebærer mer enn et ønske om å bli tynn. Årsaken er sammensatt og kompleks og innebærer både individuelle og

samfunnsmessige faktorer. Det vil kreve oppmerksomhet fra flere fagfelt. Gjennom å sette fokus på dette fra flere perspektiver, kan en mer helhetlig forståelse nås.

Det har vært lite fokus på spiseforstyrrelser i spesialpedagogisk forskning. Forskning omkring dette temaet har stort sett vært utført innen fagene psykologi og medisin. Likevel er dette et område hvor det vil være behov for økt kunnskap i forhold til pedagogiske konsekvenser og hvordan man kan være til hjelp for disse elevene. Som spesialpedagog vil man kunne møte problemstillingen på flere arenaer, det vil derfor være viktig å inneha en forståelse av denne problematikken.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Spiseforstyrrelser er et komplekst og mangfoldig tema. Bakgrunnen for mitt valg er et ønske om å forstå og erverve kunnskap i forhold til mennesker med spiseforstyrrelser og deres livssituasjon. Jeg har i møte med mennesker som selv har denne lidelsen forstått hvor viktig det er å ha kunnskap om dette. Dette er særdeles viktig i yrker som innebærer arbeid med mennesker i en vanskelig situasjon. Spesialpedagogikk er et fag som har fokus på mennesket, dets utvikling, kunnskap og toleranse. Det innebærer å møte mennesker der de er og tilrettelegge og hjelpe ut fra deres situasjon og utgangspunkt. I skolen vil det være svært viktig at alle barn og ungdom føler seg sett av sine lærere. I forhold til ungdom med spiseforstyrrelser vil dette være svært viktig og avgjørende da lidelsen grunner i et negativt selvbilde.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å fordype meg i følgende problemstilling:

Hvilken opplevelse har voksne kvinner med spiseforstyrrelser av måten de ble sett og møtt av sine lærere på ungdomsskolen? Hvordan påvirket dette deres selvoppfatning og identitet?

Med begrepet "voksne kvinner med spiseforstyrrelser" menes kvinner i voksen alder som hadde spiseforstyrrelser på ungdomsskolen.

Jeg ønsker å belyse problemstillingen med følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan påvirket spiseforstyrrelsen deres skolehverdag?
- Følte de seg sett av lærerne på ungdomsskolen?
- Ble deres vansker fanget opp av lærerne på ungdomsskolen?
- Fikk de tilbud om hjelp eller tilrettelegging av sin skolesituasjon?
- På hvilken måte påvirket måten de ble møtt på av sine lærere deres selvoppfatning og identitet?
- Hva mener de eventuelt burde ha vært annerledes?

1.2 Formål

I ungdomsalderen er utvikling av selvbilde og identitet i fokus. Det er også i denne alderen spiseforstyrrelser ofte er i startfasen, noe som indikerer påvirkning på identitet og selvoppfatning. Lærere er viktige støttespillere i barn og ungdoms utvikling, noe som også gjør de til viktige omsorgspersoner i barn og ungdoms utvikling. Formålet med denne oppgaven er å søke kunnskap om hvordan kvinner med spiseforstyrrelser har blitt sett og møtt av lærere på ungdomsskolen. Jeg ønsker å få kunnskap om hva skolen og lærere kan gjøre for å hjelpe denne elevgruppen på best mulig måte. Jeg ønsker også kunnskap om lærerne har hatt en påvirkning på kvinnenens selvoppfatning og identitet.

1.3 Begrepsavklaring

I denne oppgaven brukes begrepet ”å bli sett” på følgende måte med utgangspunkt i Schibbyes (2002) beskrivelse av ”anerkjennelse”:

Schibbye (2002) forklarer begrepet ”anerkjennelse” med flere egenskaper. Å bli anerkjent innebærer å vise forståelse. Forståelsen blir formidlet via en holdning. Denne holdningen blir uttrykt gjennom et ønske om å forstå og akseptere hele mennesket og tolerere egenskaper og meninger. Videre innebærer anerkjennelse å lytte til- og bekrefte mennesket og å være til stede emosjonelt.

Å bli sett innebærer å bli anerkjent som menneske óg utover rollen som elev. Det er en kontinuerlig prosess mellom to eller flere mennesker som innebærer en følelse av å bli lagt merke til, forstått og akseptert. Begrepet ”å bli møtt” vil si hvordan dette manifesterer seg i lærers atferd.

I denne oppgaven brukes begrepet ”å bli fanget opp” i forhold til om lærer tok opp eventuell bekymring om spiseforstyrrelser med informantene.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. Hvert kapittel starter med en innledning hvor jeg presenterer hva kapittelet omhandler. Det teoretiske grunnlaget inngår i tre kapitler da denne inndelingen er mest hensiktsmessig i forhold til temaer.

Kapittel 2 tar for seg hva spiseforstyrrelser er. Jeg forklarer også de ulike diagnosene innenfor samlebetegnelsen ”spiseforstyrrelser”. Deretter tar jeg for meg psykologiske faktorer som kan ligge bakenfor eller forekomme samtidig med spiseforstyrrelser. Til slutt ser jeg på ulike pedagogiske konsekvenser som kan følge av spiseforstyrrelser.

I kapittel 3 tar jeg for meg skolen og dens ansvar og mandat i forhold til elever med spiseforstyrrelser. Jeg tar også for meg relasjonen mellom lærer og elev og hvor viktig denne er i barn og ungdoms utvikling.

Kapittel 4 omhandler teori om selvoppfatning og identitet. Dette relateres til spiseforstyrrelser.

I kapittel 5 beskrives forskningsmetoden som er anvendt i denne undersøkelsen. Jeg presenterer metodisk tilnærming, forberedelse, gjennomføring, analysearbeid og drøfting av kvalitet i undersøkelsen.

I kapittel 6 presenteres, tolkes og drøftes funnene fra undersøkelsen.

I kapittel 7 avslutter jeg oppgaven med å søke sammenheng mellom de ulike temaene undersøkelsen tar for seg. Jeg diskuterer også hvorvidt funnene kan relateres til tiltak.

2. Spiseforstyrrelser

Spiseforstyrrelser er kroppens konkrete tale. Den taler tydelig og overtydelig. Den som er tynget av bekymringer, forsøker å lette seg. Den som opplever et indre kaos, forsøker å glemme i overspisingen. Den som er misfornøyd med seg selv, forsøker å likne en som er ideell. Den som lengter etter kjærlighet, fyller seg med mat (Skårderud 2000:8-9).

Jeg starter med å gjøre rede for hva spiseforstyrrelser er, deretter tar jeg for meg de ulike diagnosene. Jeg tar så for meg psykiske faktorer som kan ligge til grunn for denne lidelsen. I dette kapitlet redegjør jeg også for ulike følgetilstander og samtidig forekommende tilstander. Til slutt ser jeg på ulike pedagogiske konsekvenser som kan følge av spiseforstyrrelser.

2.1 Hva er spiseforstyrrelser?

Spiseforstyrrelser er en gruppe psykiske lidelser. Dette er ikke én lidelse, men består av flere diagnoser i tillegg til mer sammensatte symptom bilder. En med spiseforstyrrelser vil være overopptatt av kropp, vekt og utseende og vil ha vansker med å forholde seg til egne tanker og følelser (Skårderud 2000). Gjennom sult og annen restriktiv atferd slik som ekstrem trening, oppkast og overspising kan de ubehagelige følelsene og tankene glemmes (Skårderud, Rosenvinge & Götestam 2004). Denne atferden har som funksjon å være løsning på for eksempel en vanskelig livssituasjon eller et behov for økt grad av selvkontroll. Men løsningen blir etter hvert problemet i og med at atferden kommer ut av kontroll. Spiseforstyrrelsen vil etter hvert ta over og fungere som et språk for følelser og tanker (Skårderud 2000). Den restriktive atferden vil være et forsøk på å ta kontroll over vanskelige tanker og følelser. En slik kontroll vil gi en følelse av mestring som igjen fører til en følelse av mestring av livet generelt. Skårderud (1994) betegner dette som ”kontrollsvikt”.

Det er tre hovedformer for spiseforstyrrelser: Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa og Overspisingslidelse (Binge Eating Disorder) (Skårderud 2000). Anoreksi og bulimi er

omtalt både i det europeiske diagnosesystemet ICD-10 og i det amerikanske diagnosesystemet DSM-IV. Begge systemene legger vekt på den psykiske komponenten ved spiseforstyrrelser, det vil si overdreven følelsesmessig og tankemessig opptatthet av egen kropp (Skårderud 2000). DSM-IV inkluderer overspisingslidelse under kategorien "Eating Disorder not otherwise specified" (EDNOS), men fungerer i praksis som egen diagnose. Den blir betegnet som "Diagnostic Category in Need of Further Research" (Palmer 2003). ICD-10 inkluderer ikke denne kategorien.

Internasjonale undersøkelser har anslått at alvorlige spiseforstyrrelser rammer ca. 2 % av kvinner i alderen 15-45 år. Blant disse har 0,2- 0,5 % anoreksi og 1,5 % har bulimi. Det foreligger ikke tall for forekomst av overspisingslidelse eller uspesifiserte spiseforstyrrelser (Seierstad et al. 2004).

2.1.1 Anorexia Nervosa

Å sulte er et dramatisk forsøk på å undertrykke det å ha menneskelige behov overhodet, enten det gjelder mat eller andre menneskers omsorg (Skårderud 2000:14).

Mennesker med anoreksi begrenser hva og hvor mye de spiser. Generelt er det motstand mot å opprettholde normal vekt i forhold til alder og høyde og en intens frykt for fedme og for å legge på seg. De har ofte en forstyrret opplevelse av kroppens størrelse og form. Tanker om mat og kalorier vil prege et menneske med anoreksi (Skårderud 2000).

Vanligvis starter det med et ønske om å gå ned i vekt, men etter hvert tar slanking over og tar kontroll over personen. En slik følelse av kontroll kan oppleves som positiv for en med anoreksi. Gjennom denne sterke kontrollen over et så grunnleggende behov som mat, føler vedkommende seg sterk (Skårderud 2000).

Skårderud (2000) beskriver to typer anoreksi: Ikke bulimisk (restriktiv) type og bulimisk type. Ikke bulimisk type har ikke gjentatte episoder med overspising, mens den bulimiske typen har gjentatte episoder med overspising.

2.1.2 Bulimia Nervosa

Skårderud (2000) definerer bulimi som overspising med etterfølgende renselse. Overspising vil si spising av en matmengde som er større enn hva som oppfattes som vanlig innenfor et avgrenset tidsrom, og kontrolltap over spisingen i dette tidsrommet slik at man føler at man ikke kan stoppe spisingen eller regulere matmengden. Renselse består i oppkast, avførende- eller vanddrivende midler eventuelt sammen med streng faste eller fysisk aktivitet, dette for å forhindre vektøkning. Et menneske med bulimi spiser for å døyve både psykisk og fysisk sult, og ved å rense seg fjernes det vanskelige for øyeblikket. Selvfølelse vil være knyttet til vekt og utseende (Skårderud 2000).

Skårderud (2000) peker videre på at mennesker som i lengre tid har lidd av anoreksi kan få vansker med å opprettholde den strenge kontrollen over matinntaket. I mange tilfeller vil derfor disse gå over til å utvikle bulimi. Rosenvinge, Bassøe & Støylen (1991) nevner at flere undersøkelser har vist at mellom 25 og 50 % av mennesker med anoreksi utvikler bulimi i løpet av sykdomsforløpet.

2.1.3 Overspisinglidelse

Med overspisinglidelse menes overspising uten renselse og overvekt er en vanlig konsekvens. Episodene med overspising har samme karakter som ved bulimi (Skårderud 2000). Mennesker med denne lidelsen spiser selv om de ikke er sultne for å dekke andre behov enn sult. Overspisingen kan foregå i løpet av kort tid eller i form av småspising, de spiser mer enn hva kroppen trenger (Interessegruppa for kvinner med spiseforstyrrelser (IKS) 2006). Ofte vil de skjule mengden mat de spiser og føler skyld og blir deprimerte etter overspisingen. Mange er på evig slankekur eller har fasteperioder mellom overspisingperiodene (Skårderud 2000). Vanskelige følelser, frustrasjoner, fortvilelse, sinne eller sorg svelges ned med mat. Mange klarer ikke å ta vare på seg selv eller sette grenser i forhold til andre mennesker og forpliktelser, og mat blir derfor et område hvor de gir seg selv noe godt (IKS 2006). Skårderud (2000) peker på at kontrollsvikten både i følelse og atferd står sentralt i denne lidelsen.

2.1.4 Psykologiske faktorer

Utvikling av spiseforstyrrelser kan gå gjennom fire faser. Det starter ofte som en slankekur og vektreduksjonen kan føre til positiv oppmerksomhet fra jevnaldrende. I denne første fasen kan kontrollen over kropp og mat ofte oppleves som svært positiv. I andre fase vil sult gjøre seg gjeldende og mange utvikler bulimi eller overspisningslidelse da de ikke klarer å opprettholde den restriktive atferden, andre utvikler anoreksi som en beskyttelse mot sulten. I denne fasen mistes gradvis kontroll over tanker, følelser og handlinger. I tredje fase vil usikkerhet, fortvilelse og hjelpeløshet være fremtredende følelser og personer med anoreksi kan vise tegn til avmagring. Som følge av dette kan evne til konsentrasjon, resonnering og læreevne bli redusert. I denne fasen opplever mange en begynnende bevissthet om spiseforstyrrelsen, men ambivalensen er fremtredende. I fjerde fase kan spiseforstyrrelsen manifestere seg som identitet (Røer 2006).

Mennesker med spiseforstyrrelser har som regel lav selvfølelse og selve spiseforstyrrelsen blir en forsterkning av denne (Skårderud 2000). Gjennom sult, oppkast eller overspising manifesterer den lave selvfølelsen seg og synliggjøres for individer med spiseforstyrrelser. Skårderud (2000) peker på at også følelser av skam og forakt ofte er til stede, da særlig hos mennesker med bulimi og overspisningslidelse. Kontrollsvikten og renselsen kan sees på som atferd der skammen og forakten mot en selv forsøkes spist bort eller forsøkt rensset ut.

Opplevelse av å ikke ha kontroll er en annen sentral følelse. I startfasen er ofte spiseforstyrrelsen et middel for å oppnå kontroll over vanskelige følelser og tanker, den blir løsningen. Etter hvert vil løsningen bli problemet (Skårderud 2000). Det vil ikke lenger være individet som kontrollerer spiseforstyrrelsen, men spiseforstyrrelsen vil kontrollere individet. Dermed vil vedkommende miste kontrollen over seg selv.

Skårderud (2000) peker på at mennesker med spiseforstyrrelser ofte har dårlig kontakt med seg selv. Det vil si at de mangler ord på følelser og har vanskeligheter med å gjenkjenne følelser. Dette gjør det vanskelig å ha en indre monolog som er

viktig ved bearbeiding av psykologiske konflikter. Dette kalles også "alexithymi" og betyr "uten ord på følelser". Det vil si at i tillegg til å ha vansker med å gjenkjenne følelser, har de vansker med å skille mellom følelsesmessige og fysiske signaler, har vansker med å kommunisere sine følelser og har en konkret tankegang. Det viser seg at mennesker med spiseforstyrrelser scorer over normalt på skalaer for alexithymi, og det ser ikke ut til at dette reduseres ved forbedring av symptomer (Serpell & Troop 2003). Ved ikke å kjenne seg selv er mennesker med spiseforstyrrelser ofte avhengig av bekreftelser fra andre, det vil si å være "ytrestyrt". Dermed søker de ofte mot prestasjoner med målbare resultater slik at anerkjennelse blir oppnådd. Det blir konkrete bevis på mestring (Skårderud 2000).

Røer (2006) mener at spiseforstyrrelser kan ha karakter av å være en form for kommunikasjon. I startfasen kan dette være et bevisst valg av kommunikasjonsform, mens det etter en tid preger mennesket på en slik måte at det mister kontrollen over denne kommunikasjonen. Spiseforstyrrelser kan oppfattes som en kommunikasjon av en smertefull indre tilstand. Mennesker med spiseforstyrrelser mangler ofte ord på følelser, derfor kan spiseforstyrrelsen fungere som et budskap i miljøer hvor det ikke er tilgang til en reflektert og personlig samtale (Røer 2006).

Tilstander som forekommer samtidig med spiseforstyrrelser kan være depresjon, angst og selvskading. Fisher et al. (1995) nevner at flere studier har vist at symptomer på angst og depresjon er mer vanlig hos tenåringer med spiseforstyrrelser enn hos tenåringer uten. En vet ikke om angsten eller depresjonen er en utløsende faktor eller en følgetilstand. Sykes et al. fant en forekomst av depresjon på 50 % i en gruppe på 252 pasienter med anoreksi og bulimi (Alexander-Mott 1994). Det har også vist seg at mennesker med spiseforstyrrelser er mer utsatt for å utvikle suicidal atferd enn den øvrige befolkningen (Rosenvinge, Bassøe & Støylen 1991). Herpertz- Dahlmann og Remschmidt (1995) nevner også at Obsessive Compulsive Disorder (tvangslidelse) ofte forekommer samtidig med spiseforstyrrelser. Selvskading forekommer også samtidig med spiseforstyrrelser, vanligvis i form av "lettere selvmutilering" som vil si

kutting og risping. Selvskading og spiseforstyrrelser har det likhetstrekket at de gjør psykiske smerter fysiske, dermed blir følelsene konkretisert (Skårderud 1994).

2.1.5 Pedagogiske konsekvenser

Å lide av en spiseforstyrrelse vil som regel ha konsekvenser for læring. Generelt vil det vise seg ved redusert grad av trivsel. Vedkommende kan være deprimert og skolearbeid vil være krevende når en er opptatt med vanskelige tanker. Ofte vil dette vise seg som konsentrasjonsvansker. Skårderud (2000) nevner at mennesker med spiseforstyrrelser kan være trøtte og slitne og være plaget av svimmelhet, dette på grunn av dårlig ernæring.

Når det gjelder skoleprestasjoner er det mange som klarer seg bra. Et personlighetstrekk som ofte går igjen hos personer med spiseforstyrrelser er perfeksjonisme. En vanlig oppfatning er at disse menneskene er mer ressurssterke og intelligente enn andre. Dette stemmer imidlertid ikke, men kan komme av den konkrete væremåten. Dette vil si at de ofte søker mot prestasjoner med målbare resultater og jobber intenst mot gode resultater (Skårderud 1994). Som tidligere nevnt er mennesker med spiseforstyrrelser ofte ytrestyrt (Skårderud 2000). Etter hvert som lidelsen utvikler seg, kan elevens psykiske tilstand endre seg. Vedkommende kan bli deprimert, trøtt og sliten. Etter som tiden går, kan dette føre til økt fravær i form av skulking og problemer med å holde tidsfrister på innleveringer.

Mange med spiseforstyrrelser får også sosiale problemer. Dette vil innvirke på skolehverdagen i for eksempel gruppearbeid og sosialt samvær. Ofte kan de oppleve kontaktvansker og en følelse av ensomhet. I og med at mye av tankevirksomheten sentrerer rundt kropp og mat, vil det være lite rom for andre mennesker (Skårderud 1994).

I forhold til elever med langtkommet anoreksi er det flere konsekvenser som gjør seg gjeldende, dette på grunn av at kropp og hjerne viser symptomer på grunn av sult. Keys studerte i 1984 følgene av sult på 36 unge, friske menn. I løpet av en 6

måneders periode ble kosten redusert med 50 %. Dette resulterte i at de tok av seg 25 % av kroppsfettet. Mennene ble overfokuset på mat og emosjonelle konsekvenser ble registrert. De ble deprimerte, sinte, irriterte og fikk økt angst. Det resulterte også i sosial tilbaketrekking (Marx 1994). Andre konsekvenser av sult er redusert evne til abstrakt tenking, redusert evne til kreativitet og lavere frustrasjonsterskel. Etter hvert vil også mindre komplekse hjernefunksjoner slik som hukommelse bli redusert (Slade 1984).

3. Skolen

Jeg vil i dette kapittelet ta for meg skolens ansvar og mandat i forhold til elever med spiseforstyrrelser. Deretter ser jeg på relasjonen mellom lærer og elev og betydningen av denne i barn og ungdoms utvikling. Jeg vil særlig relatere dette til ungdom med spiseforstyrrelser.

3.1 Skolens mandat og ansvar

Skolen har først og fremst en holdningsskapende og forebyggende rolle i forhold til psykisk helsearbeid. I og med at skolen er en arena hvor alle barn møtes, er dette et egnet sted for slikt arbeid. I forhold til spiseforstyrrelser har det vist seg at forebyggende tiltak som fremmer selvhevdelse og selvfølelse, kunnskap om fysiologiske og psykologiske konsekvenser av puberteten og bevisstgjøring av de mediebrakte idealene har vært virksomme. Men det foreligger ingen konkrete forskningsresultater som bekrefter noen effekt av forebyggende arbeid i forhold til spiseforstyrrelser (Skårderud 2000). Skaalvik og Skaalvik (2005) legger vekt på å ha fokus på selvoppfatning og motivasjon i skolen. Å fremme elevens selvoppfatning og motivasjon vil virke helsefremmende. Dette kan sies å være et generelt forebyggende tiltak, men vil også ha innvirkning på elever med spiseforstyrrelser.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2005), § 9a-4, sier følgende:

Skolen skal aktivt drive eit kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremja helsa, miljøet og tryggleiken til elevane.

Dette vil si at skolens mandat er å sikre at elevene trives og har det bra både med seg selv og med miljøet rundt.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2005), § 9-2, forskrift § 22-1, sier også dette:

Den enkelte eleven har rett til å få nødvendig rådgivning, oppfølging og hjelp med å finne seg til rette under opplæringa, ved spesielle faglege vanskar under opplæringa, og ved personlege og sosiale vanskar som har noko å seie for opplæringa.

Lovteksten sier at vanskene skal ha innvirkning på opplæringen og ut fra dette vil derfor en elev med spiseforstyrrelser ha rett på hjelp. Denne lidelsen har som tidligere nevnt stor innvirkning både på læring og trivsel. Aktuelle tiltak kan være samtaler med eleven og eventuelt henvisning til andre instanser dersom eleven er motivert for det. Skolen kan henvise eleven til Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) hvor vedkommende kan komme til behandling, det kan også være aktuelt å henvise eleven til skolehelsetjenesten for medisinsk oppfølging. Dersom eleven har behov for særskilte pedagogiske tiltak, vil det være aktuelt å henvise til Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2005), § 5-1, slår fast at elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har krav på spesialundervisning. PPT kan også være behjelpelig med veiledning til lærer og samtaler med elever og foreldre.

Som det går frem av Opplæringsloven har lærer et ansvar for at elevens psykiske helse blir ivaretatt på skolen. Dette stiller krav til lærers kompetanse. Det vil da være aktuelt å se på hva Rammeplanen for allmennlærerutdanningen sier omkring dette temaet. Denne fremhever at læreryrket krever sosial kompetanse som skal utvikles gjennom utdanningen. Lærers omsorgsoppgaver blir også fremhevet. Lærere skal gjenkjenne symptomer som viser behov for spesielle tiltak og slik oppfatte når en elev trenger hjelp (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) 1998). Det står ikke noe spesifikt om psykisk helsearbeid i skolen. Hovedvekten i utdanningen ligger på de ulike fagene og didaktikk. Under beskrivelsen av det å være lærer i heimkunnskap står det at studentene skal kunne gjøre rede for tiltak som kan redusere psykososiale helseproblemer med vekt på spiseproblemer (KUF 1998). I og med at heimkunnskap er et fag som gis lite tid i skolen, vil lærer ha liten mulighet til å fange

opp elevers eventuelle vansker. Kunnskap om spiseforstyrrelser og andre psykiske lidelser kunne vært et større satsingsområde i lærerutdanningen i og med at lærer gjennom lov er forpliktet til å ivareta elevenes psykiske helse.

3.2 Relasjonen med lærer

Relasjonen mellom lærer og elev har en viktig funksjon i barn- og ungdoms utvikling. Skolen er et sted hvor barn og ungdom oppholder seg store deler av dagen og en opplevelse av en god og støttende relasjon med en lærer kan være avgjørende for elevenes trivsel. Det er læreren som får se elevene hver morgen, i sosiale situasjoner, fysiske aktiviteter, måltidssituasjoner og skolefaglig aktivitet. Dette gir lærer en unik sjanse til å bli kjent med sine elever og også å kunne oppdage når noe ikke er som det skal. Alle elever trenger å bli sett, men på forskjellige måter. Det vil være opplevelsen av hvordan lærer forholder seg til hver enkelt elev som er avgjørende for om eleven føler seg sett eller ei.

Relasjoner med jevnaldrende spiller en større rolle i ungdomsalderen enn tidligere. Likevel vil relasjonen mellom lærer og elev være viktig. Læreren fungerer som en autoritetsperson og omsorgsperson, dette gir gode muligheter til å påvirke elever. Gjennom lærer vil ungdommen oppleve en annen type relasjon og støtte enn hos sine jevnaldrende. Pianta (1999) påpeker at skolen er et sted hvor barn og ungdom oftest viser sosiale- og emosjonelle vansker. Dermed bør lærere anerkjennes som støttepersoner i barn og ungdoms oppvekst. En lærer vil ha mulighet til å påvirke og hjelpe ungdom med slike vansker på andre måter enn deres jevnaldrende. Gjennom sin autoritet, omsorg og kunnskap kan relasjonen mellom lærer og elev være avgjørende for elevens psykososiale helse.

Relasjonen mellom voksen og barn er avgjørende i barns utvikling. Små barn forholder seg mest til sine foreldre og til ansatte i barnehagen. Disse voksenpersonene er med på å støtte barnas utvikling. Et slikt forhold overføres til lærer når barnet begynner på skolen og et slikt forhold kan være med å forme utviklingen.

Samhandling mellom barn og lærer blir først en relasjon når de tilbringer tid sammen i ulike situasjoner slik som på skolen. Relasjonen mellom lærer og elev vil være asymmetrisk med tanke på modenhet. Barnet eller ungdommen vil i en slik relasjon være den minst modne personen. Det vil være den voksnes, her lærers, oppgave å føre barnets utvikling videre. Asymmetrien i en slik relasjon gjør lærer ansvarlig for utvikling og vedlikehold av relasjonen (Pianta 1999).

Gjennom sosialøkologisk systemteori kan også relasjonen mellom lærer og elev belyses. Bronfenbrenner beskriver barns utvikling som en progressiv, gjensidig tilpasning mellom mennesket og miljøet rundt. Barns utvikling påvirkes av relasjoner i og mellom de ulike miljøsettingene og gjennom den større sosiale sammenhengen som disse inngår i. De ulike systemene kaller Bronfenbrenner mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Mikrosystemet er der barn og ungdom utvikler seg, gjør sine erfaringer og skaper sin virkelighet. Familien og skolen vil være to av barn og ungdoms mikrosystemer. Mesosystemet er relasjonen mellom mikrosystemene. Eksosystemet er miljøstrukturer som indirekte påvirker barn og ungdom slik som foreldres arbeid. Makrosystemet er overordnede mønstre i kulturer og subkulturer slik som landets styringsorgan (Klefbeck & Ogden 2001). Hvert system fungerer som områder med mulighet for å påvirke individets utvikling (Pianta 1999). Lærer vil være bundet av retningslinjer og lover utarbeidet av aktører i makrosystemet. Hvilke holdninger som er rådende her vil dermed ha en sammenheng med hvordan elever blir møtt av sine lærere. Et individs foreldre, lærere og venner hører til mikrosystemet og er miljøer hvor barnet gjør sine erfaringer og utvikler seg. Gjennom et nært og godt forhold mellom individet og disse systemene kan ønsket utvikling skje. Likevel vil aktører i barn og ungdoms mikrosystemer også være påvirket av miljøstrukturene i eksosystemet og makrosystemet. Utvikling og tilpasning til miljøet og menneskene rundt vil være gjensidig, hvor helheten så vel som delene påvirker og blir påvirket.

Klefbeck og Ogden (2001) peker på at etter hvert som barn blir eldre, vil det ha behov for kontakt med flere individer enn tidligere. Således vil lærer bli en viktig del

av barnets mikrosystem gjennom skoletiden. Gjennom en nær og god relasjon til en lærer kan dette erstatte manglende relasjoner i andre systemer eller komplettere gode relasjoner. Slik kan lærer fungere som en signifikant omsorgsperson. Som voksenperson er det lærer som er ansvarlig for elevens utvikling og trivsel på skolen. Pianta (1999) peker på at en slik relasjon kan regulere barnets emosjonelle opplevelse av skolen, gi struktur og retningslinjer i forhold til jevnaldrende og være en trygghet som hjelper eleven å mestre. Dette vil si at lærer kan være en kilde til forandring i barnets system.

Pianta (1999) peker videre på at en nær relasjon med en lærer kan fungere som en beskyttelsesfaktor. En survey utført av Resnick viste at den faktoren som ble assosiert med godt utfall på alle områder for ungdom, var å ha et forhold til en voksen de opplevde som støttende. Forhold som ble opplevd som emosjonelt støttende ble særlig fremhevet. Her trakk ungdommene frem det å ha noen som forstod deres problemer og som kunne gi råd og veiledning. Lærere og skolepersonell ble nevnt som de voksenpersonene som hadde disse egenskapene. Relasjonen mellom voksen og barn spiller også en stor rolle i barnets tilpasningsferdigheter, emosjonell utvikling og selvoppfatning. Kvaliteter i relasjonen som ser ut til å påvirke disse områdene er evnen til å lese barns signaler og svare på disse på en adekvat måte, vise aksept og varme og tilby hjelp dersom det er nødvendig (Pianta 1999). Eccles (2004) fremhever også at det å føle emosjonell støtte fra lærere støtter en positiv utvikling.

Werner og Smith startet i 1955 en undersøkelse om samspillet mellom barns oppvekst og miljørisikoen gjennom barndom, ungdom og voksen alder. Dette ble utført ved at de fulgte en gruppe barn født på øya Kauai som er en del av Hawaii, i 40 år. De ønsket å beskrive hva som karakteriserte de av risikobarna som mot alle odds klarte seg bra. Det viste seg at de som klarte seg bra hadde som ungdom blant annet tilgang til et ytre støtteapparat, for eksempel råd og veiledning fra lærere (Helmen Borge 2003).

4. Selvoppfatning og identitet

Atferden kan ses som en protest og signal til omgivelsene om truet selvbilde og identitetskrise (Røer 2006:22).

Spiseforstyrrelser er preget av lavt selvbilde og usikker identitet. Jeg vil i dette kapitlet ta for meg teori om selvoppfatning og identitet. Jeg har valgt å bruke Erik H. Eriksons teori om identitetsutvikling da jeg anser denne som dekkende og grundig i forhold til ungdomsalderen. Denne relateres til ungdom med spiseforstyrrelser.

4.1 Selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer selvoppfatning som en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv. Rosenberg sier det er en persons fundamentale referanseramme med røtter i tidligere erfaringer som viser seg gjennom følelser, motiver og atferd (Skaalvik & Skaalvik 2005). Skårderud (2000) har som tidligere nevnt påpekt at spiseforstyrrelser er en manifestasjon av dårlig selvtilit. Kaplan nevner at lav selvoppfatning medfører en subjektiv ubehagelig tilstand. Mennesker med lav selvfølelse viser flere symptomer på sviktende mental helse (Skaalvik & Skaalvik 2005). I forhold til mennesker med spiseforstyrrelser har det også vist seg at den fysiske selvoppfatningen er spesielt lav (Fisher et al. 1995, Serpell & Troop 2003).

En person kan ha ulik selvoppfatning på ulike områder, for eksempel kan vedkommende ha god intellektuell selvoppfatning mens den fysiske selvoppfatningen er dårlig. Intellektuell selvoppfatning inkluderer også akademisk selvoppfatning. Dersom denne er dårlig vil en læringssituasjon forbindes med angst og stress med påfølgende prestasjonssvikt. En slik situasjon vil virke truende på grunn av forventningen om å mislykkes. I slike situasjoner vil mennesket ha sterkt behov for å beskytte selvoppfatningen og det kan oppstå et behov for forsvar. I dette tilfellet kan det vise seg som dårlig motivasjon, lav innsats og liten utholdenhet (Skaalvik &

Skaalvik 2005). Mennesket har et grunnleggende behov for å beskytte eget selvverd. Dersom situasjoner hvor selvverdet står i fare oppstår, vil en som regel forsøke å forsvare seg mot dette. Som tidligere nevnt har Skårderud (1994) pekt på at et personlighetstrekk som ofte går igjen hos mennesker med spiseforstyrrelser er perfeksjonisme. Dette kan sees på som en strategi for å opprettholde en positiv selvoppfatning. Gjennom å oppnå gode resultater unngår dermed individet at selvoppfatningen reduseres på det aktuelle området. Men perfeksjonisme vil ha konsekvenser i form av økt tidsbruk og angst. Det kan også føre til at vedkommende utsetter gjøremål og dermed underpresterer (Crocker & Park 2003). Dette kan settes i sammenheng med teori om motivasjon og målorientering. Man skiller mellom oppgaveorientering og egoorientering. Oppgaveorientering vil si at læring er et mål i seg selv, mens egoorientering vil si å søke bekreftelse på sine evner. En elev med egoorientering vil være opptatt av hvordan vedkommende presterer i forhold til andre og karakteriseres av sosial sammenlikning (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Selvoppfatning har både beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner (Skaalvik & Skaalvik 2005). En person kan for eksempel oppfatte seg selv som flink på skolen men med dårlige musikalske evner. Disse oppfatningene personen har om seg selv, er beskrivende for individet. I tillegg til å være beskrivende kategorier, er dette også vurderinger personen gjør av seg selv. Slike vurderinger tillegges ulike verdier i ulike kulturer. Å være flink på skolen anses som positivt i vår kultur og kan derfor bidra til en positiv selvoppfatning. Dette vil si at det også handler om emosjoner. Denne emosjonelle dimensjonen er de følelsene en tillegger sine beskrivelser og vurderinger av seg selv. I og med at emosjoner er inkludert i en persons selvoppfatning, er det nær sammenheng mellom selvoppfatning og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom reell selvoppfatning og persepsjon av andres vurdering. Sistnevnte vil si den oppfatning en har av hvordan en blir betraktet av andre. En person har også en ideell selvoppfatning; slik en gjerne vil være. Denne inkluderer også det som kalles ”en moralsk standard”. Det vil si internaliserte regler

og normer personen føler seg forpliktet til å følge. Den ideelle selvoppfatningen brukes gjerne som standard i forhold til tanker og følelser om seg selv og i forhold til persepsjon av andres signaler. Avstanden mellom den reelle selvoppfatningen og den ideelle selvoppfatningen vil ha konsekvenser for selvvurderingen. Winger peker på at dersom avstanden er for stor kan det danne seg et nevrotisk mønster. Det kan også føre til en fordømmelse av seg selv, som igjen fører til en følelse av skam og skyld (Skaalvik & Skaalvik 2005). Skårderud (2000) peker på at skam er en viktig affekt i spiseforstyrrelser. Et menneske med spiseforstyrrelser kan føle skam over å være den det er, hva det ikke mestrer eller hva det spiser, ikke spiser eller kaster opp. Selvforminskningen og selvskaden av kroppen er konkrete aktiviteter og blir dermed en manifestasjon av dårlig selvtillit.

Selvoppfatning påvirkes av psykologiske mekanismer i mennesket. Forklaringer på årsaken til egen atferd, selvattribusjon, påvirker både selvvurdering og hvilke forventninger en har til egen mestring. En skiller her mellom internal attribusjon og eksternal attribusjon. Internal attribusjon vil si at resultater tilskrives noe ved en selv slik som evner og innsats. Eksternal attribusjon vil si at resultater tilskrives noe utenfor en selv slik som flaks og vanskelighetsgrad på oppgaver. I tillegg vil graden av kontrollerbarhet spille inn på en persons selvattribusjon. Evner og innsats er internale forklaringer. Evner kan ses på som ukontrollerbare, mens innsats vil ses på som kontrollerbart (Skaalvik og Skaalvik 2005). Skoleprestasjoner vil som regel innebære årsaksforklaringer, selvattribusjon, fra elevenes side. Hvordan elever forklarer sine prestasjoner påvirker deres selvbilde. For ungdom med spiseforstyrrelser kan en eventuell nedgang i prestasjoner føre til et mer negativt selvbilde enn tidligere.

Selvoppfatning påvirkes av andre mennesker. Dette har blitt fremhevet av en gruppe teoretikere innenfor retningen ”symbolsk interaksjonisme”. En sentral tese innenfor denne retningen er at oppfatningen av en selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning. Cooley mener andre utgjør et speil som en betrakter seg gjennom, dette kalles ”speilbildeselve”. Gjennom å observere andres bilde av seg

selv, oppnås en oppfatning av seg selv. Gjennom sosialisering og erfaring med andres reaksjoner, vil en etter hvert være i stand til å forutse andres reaksjoner. Mead kaller dette for "rolletaking". I denne prosessen generaliserer en normer og verdier, disse er bygget på normene til mennesker som er viktige for vedkommende. Dette vil være de Sullivan kaller "de signifikante andre". Disse menneskene vil være av stor betydning for utvikling av barn og ungdoms selvbylde (Skaalvik & Skaalvik 2005). Signifikante andre kan være foreldre, naboer og lærere. På skolen vil lærer være en viktig støttespiller i forhold til utvikling av barn og ungdoms selvbylde.

4.2 Identitet

Tetzchner (2001) definerer identitet som individets opplevelse av sin plass i en større sosial sammenheng. Identitet innebærer en følelse av stabilitet og kontinuitet til tross for overflatiske forandringer (Skaalvik & Skaalvik 2005). Gjennom ungdomsalderen skal individet velge mellom ulike verdier og holdninger og finne sin plass som voksen og selvstendig i samfunnet. Gjennom nye sammenhenger som ungdom deltar i må de utvikle nye sider av seg selv, og ungdomsalderen er derfor ofte preget av usikkerhet i forhold til seg selv og andre (Tetzchner 2001).

Eriksons ego-orienterte psykodynamiske teori tar for seg menneskets psykososiale utvikling fra fødsel til alderdom. Mennesket går gjennom åtte faser med sosiale kriser som setter varig preg på individets personlighet og sosiale utvikling, i tillegg legger de grunnlaget for hvordan de etterfølgende krisene foregår. Han peker på at ungdomsalderen er en periode der mennesket definerer seg selv og utvikler en identitet (Tetzchner 2001). Identitetsdannelsen er en prosess som innebærer refleksjon og iaktakelse om og av seg selv, og som inkluderer alle mentale funksjoner. I denne prosessen bedømmer individet seg selv i forhold til andre mennesker og andre menneskers reaksjon på individet (Erikson 1992).

Dersom barn har gjennomgått de tidligere stadiene på en positiv måte, går ungdom inn i den femte fasen som er identitetsutvikling, med en følelse av seg selv som en

autonom, aktiv og kompetent agent i samfunnet (Moshman 2005). Denne fasen dreier seg om identitet versus rolleforvirring. Gjennom barndomsalderen identifiserer individet seg med sine foreldre. Identitetsdannelsen begynner når denne identifikasjonen ikke lenger er tilstrekkelig. Prosessen starter på grunn av ungdoms søken etter selvstendighet. Samfunnet vil anerkjenne individet som én som skal finne seg selv og sin rolle. Denne prosessen vil være påvirket av de foregående stadiene. Dersom krisene har vært løst på en tilfredsstillende måte vil ungdommen søke etter mennesker og ideer som virker meningsfulle. For ungdommens identitetsdanning er det viktig at vedkommende får anerkjennelse og status som person. Det er av stor betydning at ungdommen føler anerkjennelse for veksten og forandringen, og også at mennesker ungdommen ser på som betydningsfulle ser denne forandringen som meningsfylt. De vil særlig være opptatt av hvilket inntrykk de gjør på andre i forhold til deres tanker omkring den de føler de virkelig er (Erikson 1992).

Ungdom er også opptatt av spørsmål om hvordan de skal etablere en sammenheng mellom deres roller og ferdigheter, de kan da prøve seg ut i forhold til sin rolle i samfunnet. I mangel av viten om hva de vil i livet, kan ungdom overidentifisere seg med gruppens eller massenes idealer i en slik grad at de mister sin individualitet. Ofte viser dette seg som intoleranse mot det som er annerledes. Dette kan være en nødvendig strategi i en periode hvor ungdommen har en følelse av identitetstap. Ungdomsalderen er en tid som innebærer forandring i form pubertet, nye intime forhold, mange muligheter og valg. Ved å identifisere seg med massene kan dette virke som en beskyttelse mot ubehagelige opplevelser gjennom følelsen av lojalitet innad i gruppen (Erikson 1992).

Dersom ungdommen gjennomlever denne krisen på en dårlig måte med rolleforvirring og usikkerhet om egen identitet, kan det føre til at vedkommende enten trekker seg tilbake og isolerer seg fra familie og jevnaldrende eller kaster seg ut i mengden og mister sin identitet (Tetzchner 2001). En positiv identitet blir til ved at det er gjensidig bekreftelse mellom individ og samfunn. Dersom ungdommen utvikler en negativ identitet kan dette bety å bli noen gjennom ikke-tilpasning. Ungdommen

og kulturen finner ikke hverandre og ikke-tilpasning kan bli et forsøk på å holde seg fast i seg selv når forvirring og kaos truer. Dette kan sies å forekomme hos ungdom med anoreksi, man blir noen ved å bli ingen (Skårderud 1994). Bruch mener den overdrevne dragingen mot tynnet hos mennesker med anoreksi kommer av svekket identitetsdannelse og mangel på klarhet i definisjonen av seg selv. Anoreksien kan da sies å være en mistilpasset måte å definere selvet for å få kontroll (Stein 1996). Spiseforstyrrelser kan også sies å være uttrykk for en alvorlig svikt i selvstendighet ved at vedkommende gjennom sin restriktive atferd forsøker å finne sin identitet (Skårderud 1994).

5. Metode

Det er mange metoder innenfor den kvalitative forskningstradisjonen. Felles for disse metodene er anvendelse av verbale utsagn både når det gjelder tilnærming til forskningsfeltet og informantene, og ved beskrivelse av materialet (Holter 1996).

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004:16).

Målet for en kvalitativ studie er dermed å få en forståelse for det fenomenet man studerer ut fra informantenes synsvinkel.

Jeg starter kapittelet med å sette undersøkelsen inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Deretter presenterer jeg metodevalget i forhold til egen undersøkelse før jeg så går inn på forberedelse, utvalg, datainnsamling og analyse. Til slutt drøfter jeg kvaliteten i egen undersøkelse.

5.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori inneber å reflektere over vitenskapen som fenomen og studere premissar og praksis (Befring 2002:18).

Man skiller mellom to vitenskaplige hovedretninger: positivisme og hermeneutikk. Positivisme er knyttet til naturvitenskapen mens hermeneutikk er knyttet til humanistisk forskning. Posivismen har tiltro til en absolutt og objektiv kunnskap. Hermeneutikk legger vekt på forståelse, mening og refleksjon. Et sentralt premiss er at sansing og fakta ikke gir absolutte og objektive uttrykk for fenomener. Dette er et utilstrekkelig kunnskapsgrunnlag. Gjennom en fortolkningsprosess forstår man det som skal fortolkes som en del av den konteksten det inngår i (Befring 2002).

Den moderne fenomenologien tar utgangspunkt i arbeidet til filosofen Edmund Husserl. Han mente at en måte å nå frem til forståelse på, går gjennom en beskrivelse og analyse av måten vi konstruerer vår oppfattelse av verden. Man ønsker innblikk i

menneskets subjektive opplevelse gjennom å prøve å se det samme som dette mennesket (Dalen 2004). Kvale (1997) kaller det en deskriptiv studie av menneskets bevissthet. Fokuset er på personens livsverden. Wormnæs (2005) beskriver livsverden som den umiddelbare, ureflekterte, teorifrie innstillings forståelse av dagliglivets situasjoner, hendelser, samhandlinger og så videre. Det er menneskets oppfatning av verden slik den umiddelbart blir forstått.

Jeg søker gjennom denne intervjuundersøkelsen mening og forståelse av informantenes livsverden. Jeg søker dermed etter å beskrive og analysere informantenes opplevelse av sin situasjon på ungdomsskolen. Målet er å få innsikt i deres subjektive opplevelse. Gjennom fortolkning av deres utsagn satt inn i kontekst, vil jeg forsøke å komme frem til en slik forståelse og mening. Denne forståelsen og meningen vil således være en fortolkning av informantenes livsverden.

5.2 Metodisk tilnærming

Valg av metode må gjøres på bakgrunn av en undersøkelses problemstilling og formål. Dette er en retrospektiv undersøkelse da informantene er i voksen alder og ser tilbake til tiden på ungdomsskolen. Mitt fokus er hvilken opplevelse kvinner i voksen alder som hadde spiseforstyrrelser på ungdomsskolen har av måten de ble sett og møtt av sine lærere. Det er deres opplevelser, tanker og følelser jeg ønsker å få innsikt i. Dalen (2004) peker på at det kvalitative intervjuet er best egnet for å få innsikt i informantenes opplevelser, følelser og tanker. Formålet med denne intervjuundersøkelsen er å få vite om disse kvinnene følte seg sett av sine lærere, om deres vansker ble fanget opp og om måten de ble møtt av lærerne påvirket deres selvoppfatning og identitet. Det vil være informantenes livsverden som er i fokus. Kvale (1997:21) definerer det kvalitative forskningsintervjuet slik:

Et intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.

Gjennom den menneskelige interaksjonen i et intervju produseres vitenskaplig kunnskap. Fokus vil være å tolke mening i den intervjuedes livsverden. Materialet som skal tolkes er et resultat av en meningsfull relasjon. Det er gjennom relasjonen og interaksjonen med informantene at kunnskapen skapes. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved informantenes dagligliv ut fra informantenes eget perspektiv. Formålet og retningen på intervjuet vil være styrt av problemstilling og forskningsspørsmål (Kvale 1997).

Det finnes flere ulike former for intervjuer. Enkelte intervjuformer er strukturerte og fungerer nærmest som en survey. Andre former kan ha en fri form hvor informanten forteller fritt. Den vanligste formen er ”det semistrukturerte intervjuet” hvor det er en viss struktur på intervjuet med klare temaer. Men intervjuet har likevel rom for tilpasning til hver enkelt informant og situasjon (Kvale 1997). Jeg har i denne intervjuundersøkelsen valgt denne formen. Dette gir et rammeverk for intervjusituasjonen, samtidig som det gir en viss grad av frihet til å tilpasse spørsmål til hver enkelt informant.

5.3 Intervjuforberedelser

Før selve undersøkelsen og planleggingen av denne tok sted, valgte jeg ut tema og problemstilling. Problemstillingen og forskningsspørsmålene var dermed ledende i arbeidet med å forberede undersøkelsen. Intervjuforberedelsene bestod i å velge kriterier for utvalg av informanter, komme i kontakt med disse og utarbeide intervjuguide.

5.3.1 Utvalg

Jeg har valgt å benytte et kriteriebasert utvalg av informanter (Dalen 2004). Det vil si å sette opp kriterier som inkluderer en gruppe informanter som på best måte kan besvare problemstillingen. Følgende kriterier ble satt:

- Kvinner som har vært eller er i behandling for spiseforstyrrelser

- Er i alderen 18-30 år
- Hadde spiseforstyrrelser på ungdomsskolen

Disse kriteriene gjør at jeg når en bred gruppe. Jeg har valgt å ikke fokusere på hvilken diagnose informantene har da dette ikke er relevant for å besvare problemstillingen. Jeg har valgt å inkludere kriteriet om at informantene må ha vært eller er behandling. Årsaken er at disse vil ha et mer distansert og realistisk forhold til sin lidelse. Ambivalens er en følelse som preger mange med spiseforstyrrelser og kan prege deres syn på det å bli frisk. Gjennom spiseforstyrrelsen føler de at de "får noe", dette kan være en følelse av mestring og selvkontroll (Skårderud 2000). Ved å intervju kvinner som har vært eller er i behandling forsøker jeg å sikre at de har vært gjennom denne perioden med ambivalens og er motivert for å bli frisk. Da vil deres evne til refleksjon over egne skoleerfaringer være bedre og mer realistisk. Det kan tenkes at resultatene ville vært annerledes dersom jeg også hadde inkludert kvinner som ikke er eller har vært i behandling.

Kriteriet i forhold til alder er valgt på grunn av nærhet i tid i forhold til informantenes opplevelser. Gjennom dette kriteriet sikrer jeg et mest mulig korrekt bilde av informantenes opplevelser.

5.3.2 Kontakt med informanter

Gjennom en bekjent og hennes kontaktnett i Interessegruppa for kvinner med spiseforstyrrelser (IKS) fikk jeg mine informanter. I sitt arbeid i IKS har hun stiftet bekjentskap både med medlemmer av denne organisasjonen og med kvinner som ikke er medlem. Jeg informerte henne om undersøkelsen og kriteriene for utvalget. I første omgang sendte hun e-post til mulige informanter med kort informasjon om prosjektet og en forespørsel om de var interesserte i å delta på intervju. De som ønsket å stille opp fikk tilsendt et informasjonsbrev (se vedlegg 1) og svarkonvolutt som de kunne sende tilbake. Brevet inneholdt kort informasjon om formålet med oppgaven, intervjuets varighet, anonymisering av intervjudata og muligheten til å trekke seg underveis i prosessen. Jeg valgte å ikke informere om bruk av lydbånd ved denne

henvendelsen da dette kunne hindret noen i å delta. Dette tok jeg opp ved senere telefonsamtale.

Etter utsending av åtte informasjonsbrev, mottok jeg brev fra fem kvinner som ønsket å stille opp på intervju. Informantene er i alderen 20-30 år og utviklet anoreksi på ungdomsskolen. Samtlige går til behandling for spiseforstyrrelser. Det er varierende hvor langt de har kommet i prosessen mot å bli frisk av spiseforstyrrelsen.

Etter å ha mottatt brevene med underskrift og telefonnummer, tok jeg kontakt med informantene på telefon og avtalte tid og sted for intervju. Jeg spurte også om jeg kunne anvende lydbånd under intervjuene. Fire av informantene samtykket mens én ikke ønsket bruk av lydbånd.

5.3.3 Intervjuguide

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene en studie skal belyse (Dalen 2004). Som forberedelse til en intervjuundersøkelse vil det være nødvendig å sette opp en klar problemstilling med forskningsspørsmål en ønsker å belyse. En må også gjøre seg kjent med aktuell litteratur og forskning omkring temaet. På bakgrunn av dette utarbeides en intervjuguide.

Dalen (2004) fremhever at alle temaer og spørsmål skal ha relevans i forhold til problemstillingen. Gjennom arbeid med problemstilling, forskningsspørsmål og aktuell litteratur utarbeidet jeg fem kategorier som grunnlag for intervjuguiden (se vedlegg 2):

- Generelt om deres skolehverdag på ungdomsskolen
- Å bli sett av lærerne på ungdomsskolen
- Om lærerne på ungdomsskolen fanget opp deres spiseforstyrrelse
- Selvoppfatning og identitet
- Deres egne tanker om eventuelle tiltak

Jeg ønsket å utarbeide en semistrukturert intervjuguide. Jeg utarbeidet fem hovedspørsmål basert på de fem kategoriene. Under disse hovedspørsmålene utarbeidet jeg underspørsmål og emner jeg ønsket å belyse. Grønmo (1996) peker på at hovedprinsippet i en kvalitativ intervjuundersøkelse er å sikre forskerens tilgjengelighet til den enkelte informant, det vil si at hver informant blir behandlet ut fra sin egenart i intervjusituasjonen. Ved å anvende en semistrukturert intervjuguide gjør jeg det mulig å tilpasse spørsmålene til hver enkelt informant.

Hovedspørsmålene ble klart formulert i intervjuguiden og ble dermed stilt slik de fremstår i denne. Underspørsmål ble tilpasset hver enkelt informant i forhold til hva som kom frem av hovedspørsmålet.

Jeg har anvendt ”traktprinsippet” i intervjuguiden. Det vil si å starte med åpne og generelle spørsmål før en går inn på de mer spesifikke og følelsesladete spørsmålene. Mot slutten av intervjuet vil spørsmålene igjen være mer åpne og generelle, en åpner ”trakten” (Dalen 2004). Dette vil bidra til å skape en trygg intervjusituasjon ved at det generelle kommer før de spesifikke og mer følelsesladete temaene.

Kvale (1997) peker på at intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap og dynamisk med å skape en god intervjusituasjon. Spørsmålene ble forsøkt utarbeidet slik at de fremstår som åpne og ikke-ledende. Intensjonen er å få informantene til å fortelle så fritt som mulig. Spørsmålene må være relevante og klart formulert slik at informanten klart oppfatter meningen og slik at en unngår misforståelser. De må også formuleres på en slik måte at de inviterer til en åpen dialog. De bør være nøytrale i forhold til å unngå å reflektere negative holdninger eller stereotypier. Spørsmålene bør reflektere en åpen og interessert holdning. Kvale (1997) fremhever også at intervju spørsmålene bør være tematisk relatert til emnet, de teoretiske begrepene og den påfølgende analysen.

5.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen blir forklart ved å beskrive intervjusituasjonen. I en kvalitativ intervjuundersøkelse fungerer intervjueren som et forskningsinstrument (Kvale 1997). Jeg legger dermed vekt på å beskrive min rolle under intervjuene.

5.4.1 Intervjusituasjonen

Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon hvor kunnskap fremkommer gjennom dialog. Det er ingen gjensidig interaksjon, i en slik situasjon eksisterer det et asymmetrisk maktforhold. Det er intervjueren som definerer situasjonen, presenterer samtaleevne og styrer intervjuet (Kvale 1997). Dette stiller krav til den som skal intervjuer. Under intervjuene har jeg møtt mine informanter med en empatisk holdning. Jeg har forsøkt å gjøre situasjonen så trygg som mulig ved å invitere til en åpen dialog i forkant av intervjuene.

Det ble ikke foretatt prøveintervju. Dette var på grunn av sykdom hos vedkommende som hadde sagt seg villig til dette. Intervjuguiden ble imidlertid sett gjennom av henne og jeg fikk da positiv tilbakemelding.

Fire av intervjuene ble foretatt i mitt eget hjem med lydbåndopptak. I telefonsamtale med informantene i forkant av intervjuene spurte jeg om de foretrakk å gjennomføre intervjuene i deres eller mitt hjem. Enkelte foreslo å treffes på kafé, men etter forklaring om båndopptak og nødvendigheten av å være på et rolig sted, ønsket de å gjennomføre intervjuet i mitt hjem. Dette bød på utfordringer i og med at informantene måtte inntre min private sfære. I en intervjusituasjon er det avgjørende at informanten føler seg trygg i situasjonen. Her er det ikke bare meg selv som intervjuer som er avgjørende, men også de fysiske omgivelsene. Den største utfordringen var å skape en trygg atmosfære før intervjuet startet.

Ett intervju ble foretatt på kafé. I telefonsamtale i forkant av intervjuet spurte jeg om tillatelse til å ta intervjuet opp på lydbånd. Informanten ønsket ikke det. Intervjuet skulle finne sted hjemme hos informanten, men noe kom i veien slik at dette ikke var

mulig. Hun ytret da et ønske om å foreta intervjuet på kafé. Flere utfordringer gjorde seg gjeldende her i og med at vi satt på et sted med mange forstyrrelser. Det viste seg å være svært krevende å notere og følge med på hva hun fortalte samtidig som jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål. Forstyrrelser i form av andre mennesker gjorde også at det til tider var vanskelig å konsentrere seg. På grunn av disse forholdene kan verdifull informasjon ha gått tapt. Det kan også tenkes at jeg har bundet meg for mye opp i intervjuguiden og således ikke fått stilt nødvendige oppfølgingsspørsmål. Likevel fikk jeg mye informasjon ut fra dette intervjuet. I og med at jeg ikke brukte båndopptaker, satt jeg meg ned med én gang etter endt intervju og noterte alt jeg kunne huske ut fra mine notater.

Som tidligere nevnt er intervjusituasjonen avgjørende for selve intervjuet, herunder spiller den relasjonen man etablerer til informanten en viktig rolle. Fog (2004) peker på at kvaliteten i relasjonen mellom intervjuer og informant er avgjørende for hvordan intervjuet blir som empirisk materiale. Relasjonen ble opplevd som god i samtlige intervjuer. Vi pratet om hverdagslige ting før selve intervjuet startet. I samtlige situasjoner informerte jeg om oppgavens formål og spurte om informanten hadde noen spørsmål før båndopptakeren ble slått på. Enkelte av informantene opplevde jeg som sjenerte. Denne tolkningen er basert på observasjon av manglende øyekontakt eller såkalt ”flakkende blikk” i intervjusituasjonen. Likevel kan det sies å være en naturlig reaksjon i møte med meg som intervjuer. Vi hadde ikke møtt hverandre tidligere, de var på et fremmed sted og skulle fortelle om en antakelig vanskelig periode av sitt liv. Likevel var samtlige informanter åpne omkring seg selv, sine tanker og opplevelser. Det kan óg tenkes at omtrent samme alder på intervjuer og informantene gjorde det lettere å skape en god relasjon.

Kvale (1997) omtaler intervjueren som et forskningsinstrument. Blant annet må man som intervjuer foreta raske valg om hva det skal spørres om, hvordan spørsmålet skal stilles og når det skal stilles. Fra jeg gjennomførte det første intervjuet til det siste har min kompetanse som intervjuer økt. Under det første intervjuet var jeg usikker på meg selv som intervjuer og kan dermed ha vært for fastlåst i intervjuguiden. Etter

som jeg foretok flere intervjuer møtte jeg informantene med større grad av sikkerhet og klarte dermed å stille bedre oppfølgingsspørsmål. Kvale (1997) sier man blir en bedre intervjuer gjennom å intervjuer. Gjennom denne prosessen har jeg blitt mer sikker på min rolle som intervjuer.

Intervjuguiden fungerte i henhold til sin hensikt; å være styrende i intervjusituasjonen. Jeg stilte hovedspørsmålene i den rekkefølgen de fremstår i intervjuguiden og fulget opp med underspørsmål dersom disse emnene ikke ble belyst av informanten. Ett spørsmål kan ha vært uklart, det gjelder spørsmålet om informantene følte seg sett av lærerne på ungdomsskolen. Flere ønsket en forklaring på hva jeg mente og forstod da betydningen av begrepet ”å bli sett”. Utenom akkurat dette spørsmålet var det ingen av spørsmålene som ble opplevd som uklare. Svarene jeg fikk gjenspeiler dette.

Jeg transkriberte de fire intervjuene jeg hadde på lydbånd fortløpende etter hvert intervju da dette gir best mulig gjengivelse av intervjusituasjonen. Kvaliteten på lydbåndet var av god kvalitet, men det var likevel en krevende prosess som gjorde meg godt kjent med mine data.

5.5 Analyse

Innen kvalitativ forskning eksisterer det ulike tilnærminger til analysen av det empiriske datamaterialet. Dalen (2004) peker på at felles for disse tilnærmingene er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. Denne tilnærmingen bygger på at mennesket skaper eller konstruerer sin virkelighet og gir mening til sine erfaringer. Virkeligheten er dermed mangfoldig og avhengig av hvem som ser.

Jeg vil i denne oppgaven anvende en Grounded theory tilnærming til analysen. Jeg velger da å bruke kodingsverktøyet til denne teorien. Analyseprosessen ble gjennomført ved hjelp av dataprogrammet NUD*IST. Kategorier blir i dette dataprogrammet omtalt som ”noder”.

5.5.1 Grounded theory

Grounded theory er utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss som motreaksjon til de tradisjonelle induktive og deduktive metodene på 1960-tallet. Metoden tar utgangspunkt i anvendelse av det empiriske datamaterialet til å utlede teori. Teorien i en kvalitativ intervjuundersøkelse er dermed ”grounded” i data. Det er informantenes oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunkt for analysene. Gjennom en kodingsprosess utledes teori fra det empiriske datamaterialet (Dalen 2004). I kodingsprosessen utledes kategorier og sammenhengen mellom disse kategoriene skal spesifiseres (Thagaard 2002). Det vil si at disse kategoriene utgjør grunnlaget for teori og drøfting av resultater. Sammenhengen mellom de ulike kategoriene bør være klare og bør til sammen gi en bred forståelse av problemstillingen. Teorien som utvikles er også et resultat av forskerens faglige forankring. Dermed blir teorien både et utgangspunkt og et sluttprodukt (Thagaard 2002).

5.5.2 Kodingsprosessen

Kodingsprosessen innebærer å systematisk gjennomgå datamaterialet for å sette merkelapper på kategorier som går igjen i intervjuene. Hensikten er å forstå innholdet på et fortolkende og teoretisk nivå (Dalen 2004). Gjennom kodingsprosessen ønsket jeg å få innsikt i informantenes subjektive opplevelser. I denne prosessen ble informantenes opplevelser kategorisert og sammenliknet for å gi et grunnlag til tolkningsprosessen hvor jeg søkte forståelse og mening.

Det første nivået i kodingsprosessen er ”åpen koding”. I denne fasen identifiseres begreper som kan inngå i kategorier og som går igjen i datamaterialet. Dette innebærer å kontinuerlig sammenlikne intervjuene og finne hva som hører sammen (Dalen 2004). Jeg startet denne delen av prosessen med å identifisere utsagn i intervjuene som omtalte det samme temaet. Nodene ble laget etter hvert som de fremkom i teksten og fikk sitt navn etter hva de omtalte. Dette medførte at jeg måtte avklare hva de ulike nodene hadde til felles og hva som skilte de fra hverandre. En

begrepsavklaring av hva de ulike nodene inneholdt var nødvendig etter hvert som de oppsto for å gjøre analysen konsistent. Jeg hadde 23 noder etter endt prosess.

Neste nivå i kodingsprosessen er ”aksial koding” (Dalen 2004). Harry, Sturges og Klingner (2005) omtaler dette nivået som arbeidet med å gruppere nodene i overkategorier. De blir konstruert av forskeren gjennom en tolkningsprosess. Mine overkategorier er utarbeidet på grunnlag av intervjuguiden. Likevel var det flere av nodene som ikke passet inn under en av disse overkategoriene, derfor måtte jeg utarbeide flere overkategorier enn det som opprinnelig var tiltenkt. Jeg valgte også å lage nye overkategorier på grunn av temaets relevans i forhold til problemstillingen. Dette er tilfellet med overkategorien ”relasjonen med lærerne” som opprinnelig var under overkategorien ”å bli sett og fanget opp”. I og med at jeg legger stor vekt på elev-lærer relasjonen og viktigheten av denne, valgte jeg å ha denne som en overkategori for seg selv. I løpet av denne prosessen ble også flere av nodene inkludert inn i andre noder ettersom jeg her så flere likhetstrekk mellom disse. Jeg anså det derfor som lite hensiktsmessig å la de stå for seg selv. For eksempel var noden ”perfeksjonisme” en egen node under overkategorien ”spiseforstyrrelser”. Jeg valgte å inkludere denne under noden ”faglig påvirkning” i og med at perfeksjonisme vil ha en påvirkning på faglige prestasjoner.

Det siste nivået i kodingsprosessen er ”selektiv koding”. I denne fasen søkes forståelse av hvordan de ulike kategoriene henger sammen og hva de forteller (Dalen 2004). Harry, Sturges og Klingner (2005) kaller dette nivået for ”det tematiske nivå”. Det er ved å søke sammenheng mellom kategoriene forskeren starter med å bygge opp teorien. Dalen (2004) peker på at man her søker en overordnet forståelse av de sentrale forholdene i det som studeres. I siste delen av analyseprosessen søkte jeg en sammenhengende forståelse av informantenes opplevelser. Kategoriene og hva de inneholdt ble til sammen forstått som dekkende til å svare på problemstillingen. Ut fra et ønske om å nå en forståelse av informantenes opplevelser, ble det søkt etter mening i informantenes uttalelser. Det er utsagnene og hva de forteller som er grunnlaget for teori. I denne prosessen ble også informantenes utsagn knyttet sammen

med relevant teori. Slik var den selektive kodingsprosessen en del av fortolkningen av informantenes utsagn.

5.6 Kvalitet i forskningen

Jeg vil i dette kapittelet drøfte kvaliteten i egen undersøkelse. Kvalitet vil si om resultatene fra undersøkelsen er troverdige og i hvilken grad de kan anvendes for andre grupper og situasjoner enn de denne undersøkelsen tar utgangspunkt i (Dalen 2004). Jeg starter med å ta for meg validitet, deretter ser jeg på reliabilitet før jeg til slutt tar for meg etikk.

5.6.1 Validitet

Validitet beskriver i hvilken grad en kan si at resultatene fra en studie er gyldige. Det innebærer i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale 1997). Pervin beskriver validitet slik:

I hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om (Kvale 1997:165).

Validitet er et begrep som det bør reflekteres over i hver del av forskningsprosessen. Det handler blant annet om å angi et tydelig perspektiv, kontrollere undersøkelsens kvalitet, ha et kritisk syn på sin analyse og se til at tolkningen ikke er for snever. For å avgjøre hvorvidt en undersøker det en ønsker å undersøke, kreves det innsikt i teori om det som undersøkes (Kvale 1997). Det er slutninger som tas på grunnlag av datamaterialet som er grunnlaget for validitetsdrøfting (Maxwell 1992).

Jeg velger å bruke Maxwells kategorier om validitet; deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generalisering (Maxwell 1992).

Deskriptiv validitet omhandler hvorvidt en har fått korrekt informasjon fra informantene. Det handler om utsagnene i intervjuene er korrekte, om atferdsobservasjonene er objektive og om enkelte utsagn eller observasjoner har falt

bort og slik gir et ufullstendig datamateriale. Hele validitetsdrøftingen er avhengig av denne kategorien. Wolcott påpeker at beskrivelse er selve fundamentet i kvalitativ forskning (Maxwell 1992). Intervjuene er i denne undersøkelsen tatt opp på lydbånd og deretter transkribert kort tid etter hvert intervju. Gjennom bruk av lydbånd sikres en korrekt gjengivelse av intervjuet. I transkriberingsprosessen kan likevel verdifull informasjon ha gått tapt. Gester, tonefall og ansiktsuttrykk er vanskelig å gjengi i intervjuutskriftene. Likevel vil det være mulig å gå tilbake til lydbåndene dersom noe er uklart i analyse- eller tolkningsprosessen. Intervjuene ble skrevet ned slik de fremkom på lydbåndet. Det er ikke blitt gjort endringer på informantens utsagn i transkripsjonsprosessen. Maxwell (1992) peker på at kravene i forhold til deskriptiv validitet gjør at intersubjektiv enighet kan oppnås ved at en har korrekte data. For eksempel kan intervjuopptakene avgjøre hvorvidt et utsagn er korrekt gjengitt. I forhold til egen undersøkelse er ett intervju utført uten bruk av lydbånd. Dette kunne utgjort en trussel i forhold til validiteten. Jeg har her ikke mulighet til å kontrollere om informasjonen er korrekt gjengitt. Etter endt intervju noterte jeg ned alt jeg kunne huske for å ha en mest mulig korrekt gjengivelse av dette intervjuet. Dette gjør at denne informasjonen ikke kan sies å være like pålitelig som de fire andre intervjuene som ble tatt opp på lydbånd. For å skille disse fra hverandre vil ikke utsagn fra denne informanten bli presentert som sitat, men som fri gjengivelse av hennes utsagn.

Fortolkningsvaliditet handler om søken etter meningsinnholdet i informantens utsagn. En søker da etter å forstå informantens livsverden ut fra deres synsvinkel, dette vil si at en studerer utsagnene fra et emisk perspektiv. Mening og forståelse må i en kvalitativ intervjustudie baseres på de menneskene som deltar. Dette foregår gjennom analyse av informantens utsagn. Det er forståelsen og meningen som søkes på grunnlag av informantens utsagn som er i fokus. Tolkningen må gjenspeile informantens ytringer. Det handler om å tolke utsagn på en mest mulig korrekt måte. En slik forståelse vil aldri være direkte tilgjengelig ut fra informantens utsagn, men dannes på grunnlag av intervjuene, konteksten og atferdsobservasjonene (Maxwell 1992). I intervjusituasjonen har jeg stilt oppfølgingsspørsmål der det har vært nødvendig for å få en korrekt forståelse av informantens utsagn. Dette er viktig for å

oppklare misforståelser og slik ha et konsistent datagrunnlag. I analysen har jeg søkt etter hva informantene forteller meg om sin livsverden. I forhold til tolkning skiller jeg mellom informantenes utsagn og egen forståelse av disse. Egen forforståelse vil alltid prege analyse av data, men gjennom å møte datagrunnlaget med et ønske om å forstå informantenes livsverden, har jeg forsøkt å sikre fortolkningsvaliditeten.

Teoretisk validitet dreier seg om i hvilken grad begrepene, mønstrene og modellene en bruker, gir en teoretisk forståelse av det en studerer. En er ute etter en teoretisk forståelse av intervjuene, denne forståelsen fungerer da som en forklaring så vel som en beskrivelse eller tolkning. Det er to aspekter ved teoretisk forståelse; begreper og kategorier som teorien består av og forholdet mellom disse. I forhold til dette er det to aspekter ved teoretisk validitet; validiteten av begrepene slik de blir brukt og validiteten av forholdet mellom disse. Disse aspektene skal sammen belyse og gi en teoretisk forklaring på informantenes utsagn (Maxwell 1992). Denne kategorien er aktuell i forhold til tolkning og drøfting av datamaterialet. Jeg har i denne oppgaven fokus på spiseforstyrrelser. Jeg spør blant annet om hvordan deres skolehverdag ble påvirket av spiseforstyrrelsen. I tolkning og drøfting av dette sees informantenes utsagn i lys av teori om spiseforstyrrelser. Det vil óg være viktig å reflektere over om deres opplevelser kan ha andre årsaker. Det vil innebære å være bevisst og reflektere over begreper og teorier jeg knytter til datamaterialet gjennom arbeidet med tolkning og drøfting.

Generalisering vil si i hvilken grad en kan overføre resultatene fra en studie til andre personer eller sammenhenger. Becker nevner at generalisering i kvalitativ forskning som regel foregår ved utvikling av teori som i tillegg til å være forklaring på egen undersøkelse, også viser hvordan den samme prosessen kan gi andre resultater i andre situasjoner (Maxwell 1992). Det er to aspekter ved generalisering i kvalitativ forskning; det å generalisere innen gruppen og det å generalisere til andre grupper av mennesker. Disse kalles henholdsvis indre- og ytre generalisering (Maxwell 1992). Kvale (1997) nevner det som kalles ”analytisk generalisering”. Det vil si å vurdere i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettledning i en annen situasjon.

Målet med denne oppgaven er å utlede kunnskap om hvordan lærere på best mulig måte kan være til støtte for elever med spiseforstyrrelser. Jeg fokuserer også på ulike områder hvor lærere kan ha en innvirkning. Jeg håper denne kunnskapen kan fungere som en rettleiding til lærere i forhold til dette temaet. Det kan også tenkes at funnene kan generaliseres til andre grupper slik som elever med andre psykiske lidelser, således vil både indre- og ytre generalisering bli vektlagt.

5.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet har å gjøre med forskningsfunnenes konsistens (Kvale 1997). Det vil si hvorvidt funnene fra en undersøkelse gir samme resultater ved lik metodisk tilnærming (Liebert & Liebert 1995). Gjennom å gjøre rede for fremgangsmåten i denne undersøkelsen forsøker jeg å sikre reliabiliteten. Likevel vil en kvalitativ metodetilnærming vanskeliggjøre sikring av reliabilitet. I et kvalitativt forskningsintervju er forskeren en del av forskningsinstrumentet (Kvale 1997). Det lar seg vanskelig gjøre å ikke påvirke informantene i noen retning. Intervjuene foregår også i en bestemt kontekst, noe som gjør det vanskelig å gjenskape en eksakt lik situasjon. Likevel vil det være viktig å ha fokus på objektivitet i forskningsprosessen. Kvale (1997) peker på at det er ønskelig med høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke subjektivitet, men en for sterk fokusering på reliabilitet kan motvirke kreativ tenking og variasjon. Jeg har forsøkt å gjøre rede for min for forståelse og teoretiske utgangspunkt. Likevel vil hver person i møte med et datamateriale sitte inne med erfaringer og holdninger som vil prege deres syn på et gitt tema. Analysen og tolkningen av et kvalitativt datamateriale vil derfor være forskjellig fra person til person. I forhold til arbeidet med intervjuene, vil det være viktig med nøyaktighet i transkripsjonsprosessen for å sikre et godt datagrunnlag. Dette har blitt forsøkt gjort i denne undersøkelsen. Også gjennom intervjuprosessen har jeg forsøkt å skape en lik kontekst med like spørsmålsformuleringer ut fra intervjuguiden. Likevel har intervjuene blitt forskjellige i og med at jeg har anvendt en semistrukturert intervjuguide. Denne metoden tilsier at intervju spørsmålene blir tilpasset hver enkelt informant.

5.6.3 Ethiske refleksjoner

Kvalitativ forskning stiller krav i forhold til etikk. Dette kommer av den nære kontakten med informantene og også antall informanter i en undersøkelse. I denne intervjuundersøkelsen har jeg intervjuet fem mennesker. Dette stiller krav til refleksjon rundt informasjonsplikt, anonymisering og fremstilling av intervjudata.

Det har ikke vært nødvendig å melde fra til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD) da ingen personlige opplysninger har vært lagret under arbeidet med denne oppgaven. Det har heller ikke blitt innhentet sensitive opplysninger.

Intervjuopptakene har blitt holdt innelåst under arbeidet med oppgaven og vil bli slettet etter sensur.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006) forutsetter at aktiv deltakelse i et forskningsprosjekt kun kan settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene i denne studien fikk ved første henvendelse brev med informasjon om prosjektet (se vedlegg 1). Dalen (2004) påpeker at ved første henvendelse til informantene må man presentere målsettingen med prosjektet, metoden og forklare hvordan presentasjonen av resultatene vil bli. Målsettingen og metoden ble presentert i brevet, mens presentasjon av resultatene ble forklart i telefonsamtale med informantene.

Personer som deltar i forskningsprosjekter har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt (NESH 2006). Personopplysninger slik som eksakt alder, yrke og sivilstatus har ikke vært relevant for denne studien og er heller ikke registrert. NESH (2006) påpeker også at forskningsmaterialet må anonymiseres slik at identifisering ikke vil være mulig. I presentasjon av dataene har informantene fått fiktive navn. Opplysninger som kan identifisere informantene har blitt forandret eller fjernet. Eventuelle dialekter vil ikke vises ved bruk av sitater for å sikre anonymiteten. Ved anvendelse av enkelte utsagn har jeg foretatt små språklige endringer. For eksempel har jeg i noen utsagn fjernet gjentakende småord slik som ”liksom” og ”så”. Likevel må det presiseres at meningsinnholdet har blitt bevart.

6. Presentasjon og drøfting

I dette kapitlet presenteres funnene fra undersøkelsen med påfølgende tolkning og drøfting. Funn presenteres ved bruk av sitater eller ved gjenfortelling av informantenes utsagn. Informantene har fått følgende navn: Anna, Hege, Thea, Berit og Ylva. De vil ikke bli ytterligere presentert av hensyn til anonymisering. Målet for denne oppgaven er ikke å fortelle deres historie, men å få frem deres opplevelser.

Inndelingen er basert på analysearbeidet på den måten at overkategoriene fungerer som overskrift. Deretter følger nodene under hver overkategori.

6.1 Spiseforstyrrelser

I dette kapitlet tar jeg for meg enkelte aspekter ved spiseforstyrrelser. Jeg starter med å presentere hva informantene fortalte om starten på spiseforstyrrelsen. Dette vil ikke bli drøftet, men vil fungere som et forståelsesgrunnlag. Deretter tar jeg for meg hva informantene har fortalt om bevissthet i forhold til egen lidelse for deretter å komme inn på hva de har fortalt om kontrollaspektet ved spiseforstyrrelser.

6.1.1 Starten på spiseforstyrrelsen

Alle informantene utviklet anoreksi på ungdomskolen. Anna sier at hun startet å utvikle anoreksi allerede som 13-åring. Thea mener det startet i 8. eller 9. klasse. Hun sier følgende:

Jeg prøvde å la være å spise.(...) Jeg gikk skikkelig ned i vekt på slutten av ungdomsskolen. Og det var da spiseforstyrrelsen ble tydelig for andre.

Hun nevner også at det startet som en konkurranse mellom henne og en venninne. Hege, Berit og Ylva sier det startet rundt 9. klasse.

Samtlige informanter hadde spiseforstyrrelser gjennom store deler av ungdomsskolen. Informantene forteller om hvordan dette påvirket deres skolehverdag, relasjoner med andre og dem selv. Dette vil bli presentert i de ulike kapitlene.

6.1.2 Bevissthet om egen lidelse

Informantene hadde varierende grad av bevissthet rundt egen lidelse på ungdomsskolen. Hege sier at hun visste hun slet med maten, men at det ikke var så bevisst. Senere da hun gikk på videregående ble hun bevisst at hun hadde en spiseforstyrrelse. Thea var veldig bevisst sin spiseforstyrrelse allerede på ungdomsskolen, hun sier det slik:

Det var helt sykt, men jeg ville bli spiseforstyrra, ville bli sett, derfor ble jeg mer og mer opptatt av å klare å gå ned i vekt.

Berit ble fort bevisst på at hun hadde en spiseforstyrrelse. Hun gikk raskt ned i vekt og forsto på ungdomsskolen at hun trengte hjelp. Ylva hadde ikke samme grad av bevissthet, hun sier dette:

Der og da var det så nytt liksom at da, en merker ikke egentlig hva det gjør med deg før det har gått noen år, da bare "fint, jeg går ned i vekt liksom".

Hun forteller at hun ikke ønsket at noen skulle "blande seg inn".

Theas utsagn indikerer at hun brukte spiseforstyrrelsen som kommunikasjon til omgivelsene. Mennesker med spiseforstyrrelser har som tideligere nevnt vansker med å sette ord på følelser og tanker (Skårderud 2000). Røer (2006) sier at spiseforstyrrelser kan sees på som kommunikasjon i miljøer der det mangler tilgang til en reflektert, personlig samtale. Thea nevner i sitt utsagn at hun ville bli sett gjennom spiseforstyrrelsen, man kan da trekke slutningen at den fungerte som et språk for henne. Generelt kan spiseforstyrrelser sies å være en form for kommunikasjon, men graden av bevissthet rundt denne kommunikasjonen er svært forskjellig.

Grad av bevissthet rundt egen lidelse kan påvirke hvordan lærer blir møtt av eleven med spiseforstyrrelse. Før denne bevisstheten er fremtredende kan lærer bli avvist dersom dette tas opp. Det kan se ut som informantene ble mer motivert for å få hjelp og komme til behandling da de ble bevisste på spiseforstyrrelsen. Hege sier hun ble bevisst spiseforstyrrelsen på videregående, da var det greit at lærer tok dette opp. Berit sier at hun raskt ble bevisst spiseforstyrrelsen og valgte selv å søke hjelp. Hun fortalte det deretter til læreren sin. Ylva sier hun ikke var bevisst spiseforstyrrelsen. Hun opplevde det som positivt at hun gikk ned i vekt og ønsket ikke at lærer tok dette opp. Det kan se ut som bevissthet og åpenhet rundt spiseforstyrrelsen henger sammen. Ved å forstå at dette er et problem og noe som tar kontroll, kan motivasjon for å få hjelp tre frem.

Selv om det kan se ut som bevissthet rundt egen lidelse og motivasjon for å bli frisk henger sammen, er det flere av informantene som peker på at de likevel burde ha blitt tatt tak i selv om de ikke var bevisst sin spiseforstyrrelse. Gjennom å komme tidlig i behandling, vil prognosen være bedre (Skårderud 2000).

6.1.3 Kontrollaspektet

Flere av informantene peker på kontrollaspektet ved spiseforstyrrelser, det vil si ønsket om kontroll som etter hvert kan betegnes som en ”kontrollsvikt”. Anna nevner det i sammenheng med sin relasjon til lærer. Hun sier at hun hadde et stort behov for kontroll og dersom lærer hadde tatt opp temaet ”spiseforstyrrelser” ville hun mistet denne kontrollen. Dette ville hun opplevd som skremmende. Hege snakker også om kontroll og sier dette:

Jeg sluttet å spise fordi det ble en måte for meg å få kontroll over livet.

Ylva sier følgende:

På den tiden synes jeg egentlig det bare var veldig deilig å kunne være i fred og få gjort ting på min måte liksom. (...) Akkurat da var jeg bare så oppslukt at jeg skulle bli tynn jeg, at da var det bare flott at ingen brydde seg og sånne ting og ødela for meg liksom.

Thea som var svært bevisst sin spiseforstyrrelse, oppdaget fort at hun ikke lenger kunne kontrollere sine tanker rundt mat og kropp. Dette betegner Skårderud (2000) som ”kontrollsvikt”. Det som i starten kan være en strategi for å vinne kontroll over en selv og ens eget liv, tar kontrollen over individet. Spiseforstyrrelsen kan være noe eget, noe helt privat som hjelper individet å mestre livet. Anna nevner at dersom lærer hadde tatt dette opp med henne ville det blitt opplevd som skremmende. For mennesker med spiseforstyrrelser kan dette ses på som om en annen person invaderer dem og tar bort deres mestringsstrategi. Skårderud (1994) kaller kontrollaspektet i spiseforstyrrelser for ”imitert kontroll” og ”pseudokontroll”. Kontrollen kan fortrenge og tildekke emosjonelle behov, men ikke tilfredsstillende de. Det er løsningen som blir problemet (Skårderud 1994). I starten kan denne kontrollen være ubevisst og oppleves som positiv for individet.

Røer (2006) peker på at følelsen av å kunne kontrollere kroppen og følelsen av letthet som følger av dette, kan gi en svært god opplevelse i startfasen av spiseforstyrrelser. Ylva sier at det var godt å være i fred og ikke bli forstyrret. Det kan tenkes at hun i denne fasen var svært preget av spiseforstyrrede tanker og slik følte hun kunne kontrollere livet og seg selv. I denne fasen av spiseforstyrrelsen kan det, som man ser ut fra Ylvas utsagn, være vanskelig for lærer å gi uttrykk for sin bekymring. Røer (2006) peker videre på at bevisstheten rundt egen lidelse øker etter denne fasen. Det er først da kontrolltapet blir mer bevisst hos mennesker med spiseforstyrrelser. De kan da oppleve en større kontrollsvikt i forhold til tanker, følelser og handlinger (Røer 2006). Dette blir mer bevisst og oppleves kanskje ikke like positivt som i startfasen. Det er bevisst i den forstand at individet med spiseforstyrrelser opplever mangel på kontroll, men ubevisst i den forstand at vedkommende ikke klarer å bryte kontrollen.

6.2 Skolehverdagen

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hva informantene forteller om hvordan skolehverdagen ble påvirket av å ha en spiseforstyrrelse. Jeg starter med å presentere

hva informantene forteller om trivsel. Dette vil ikke bli drøftet her, men vil være grunnlag for en videre forståelse av deres opplevelse av ungdomsskoletiden. Det vil også bli tatt opp i senere kapitler. Jeg vil deretter ta for meg faglig og sosial påvirkning som følge av spiseforstyrrelsen.

6.2.1 Trivsel

Anna forteller at hun ble mobbet på ungdomsskolen og trivdes derfor ikke. Hun fremhever derimot at forholdet til én lærer gjorde at ikke alt var dårlig. Hege sier hun hadde det ok på ungdomsskolen og at hun hadde mange venninner. Hun forteller videre at hun var veldig sjenert. Thea sier også hun var en veldig stille jente på ungdomsskolen. Hun pratet ikke med andre enn sin bestevenninne. Berit hadde det greit på ungdomsskolen, men følte seg utrygg i klassemiljøet. Hun nevner at det var mye brutal oppførsel, men hun hadde venner som hun var trygg på. Ylva hadde det veldig bra på ungdomsskolen, hun sier hun hadde mange gode venner og dyktige lærere.

6.2.2 Faglig påvirkning

Samtlige informanter forteller at spiseforstyrrelsen hadde en påvirkning på deres faglige prestasjoner. Anna sier hun ble ukonsentrert og fjern i skoletimene. Hun hadde vansker med å få med seg hva lærerne sa og måtte ofte få beskjeder flere ganger. Hun forteller også at skolen var et av de første stedene hun sluttet å spise. Hege sier også at konsentrasjonen ble svekket og det var derfor vanskelig å gjøre skolearbeid. Thea forteller at det ble vanskeligere å konsentrere seg og forklarer det slik:

Jeg tror kanskje det begynte liksom, de tankene tok over skoletankene og de sosiale tankene. Så bytta jeg ut de normale tankene med spiseforstyrrelsestanker.

Berit forteller også om vansker med å konsentrere seg:

Man tenker på mat hele tiden. Og det er liksom tiden frem til spisefri som er "å nei, å nei, å nei, snart spise, snart spise" og tiden etter hvis du har spist, så er det å gå og tenke på det. Og hvis du ikke har spist så er det liksom en blanding av god og dårlig samvittighet. Så det er det meste man tenker på, så det blir vanskelig å konsentrere seg i forhold til fagene.

Ylva forteller mye av det samme og nevner også at karakterene gikk nedover. Hun mener dette kom av dårlig konsentrasjon. Hun hadde ikke energi til å utføre skolearbeid og fokus var tanker omkring mat. I forhold til å være i en skoletime forteller hun følgende:

Tankene var liksom på "ja, ok, spise etterpå, hvor mye skal jeg trene i kveld?". Det var sånn jeg kunne sitte der og bare tenke på helt andre ting og ikke få med meg noe av det som lærerne sa.

Alle informantene forteller her om vansker med å konsentrere seg. De hadde vanskeligheter med å få med seg hva lærerne sa og mye av tankevirksomheten var sentrert rundt mat og spisesituasjoner. Noen hadde også lite energi. For flere av informantene førte dette til at karakterene ble dårligere. Alle informantene reduserte matinntaket i ungdomsskolen. Som tidligere nevnt kan sult gi konsekvenser i form av overfokusering på mat, depresjon, irritasjon, angst, nedsatt konsentrasjon og hukommelse og redusert evne til abstrakt tenking og kreativitet (Slade 1984, Marx 1994). Thea, Berit og Ylva forteller at tanker omkring mat og spising gjorde det vanskelig å konsentrere seg. Om dette var en konsekvens av sult vil være vanskelig å si da overopptatthet av mat og kropp er en del av spiseforstyrrelsen i seg selv. Skårderud (2000) betegner det som "en overdreven følelsesmessig og tankemessig opptatthet av egen kropp". En slutning ut fra dette er at denne fokuseringen vil forstyrre konsentrasjon og oppmerksomhet i en skolesituasjon. Slik forklarer også informantene det. Selv om Anna og Hege ikke nevner dette eksplisitt, kan slike tanker ha vært årsaken til deres konsentrasjonsvansker. Ylva nevner i tillegg at hun ikke hadde energi til å utføre skolearbeid. Det kan da se ut til at det meste av energien

ble brukt til å opprettholde den strenge kontrollen og dermed var det vanskelig å utføre skolearbeid. Det kan også ha vært en konsekvens av redusert matinntak.

Anna forteller at hun prøvde å være perfekt og krevde mye av seg selv. Hun påpeker at perfeksjonisme er et typisk trekk ved anoreksi. Ylva sier dette på et generelt grunnlag:

Det er jo altså veldig mange som blir syke som er sånne prestasjonsmonstre.

Perfeksjonisme er et personlighetstrekk som ofte går igjen hos mennesker med spiseforstyrrelser (Serpell & Troop 2003). Skårderud (1994) peker på det samme og sier at en med spiseforstyrrelser ofte kan sammenlikne seg med andre for å måle sitt egenverd. De er ofte ”ytrestyrt”, det vil si å være svært avhengig av bekreftelser fra andre (Skårderud 2000). Denne perfeksjonismen kan påvirke et menneske med spiseforstyrrelser i skolesituasjonen. Ved å ha svært høye krav til seg selv samtidig som forstyrrede tanker gjør det vanskelig å nå disse kravene, kan det tenkes at dette oppleves som en dobbel kontrollsvikt. Kontrollen over egne tanker blir redusert samtidig som deres evne til å prestere også reduseres. Dette kan igjen føre til at nedgang i karakterer attribueres til egne evner. Å attribuere dårlige resultater til egne evner kan gi konsekvenser for selvoppfatningen, dette vil bli drøftet i kapittelet om selvoppfatning (kapittel 6.6.1).

6.2.3 Sosial påvirkning

Spiseforstyrrelsen påvirket hvordan informantene fungerte sosialt. Hege sier det påvirket henne i spisesituasjoner. Hun sier det var vanskelig å vite hva hun skulle gjøre og hvorvidt hun skulle spise. Berit nevner det samme og sier også dette:

Man trekker seg jo litt for seg selv, man blir jo i større grad innadvendt da. Så man har det ikke kanskje så, sånn rent sosialt så blir man litt ensom ulv uten egentlig å være det fordi du, du lukker deg for andre, så selv om du er sammen med de og snakker med de, så blir du litt ensom. Du er ikke ærlig med de, for de vet ikke hva du egentlig tenker på.

Ylva sier hun ble mindre sosial i fritiden, men ikke på skolen. Hun peker på at hun ikke hadde så mye valg på skolen som i fritiden.

Informantene sier altså at særlig matsituasjonene var vanskelige. Spisesituasjoner forekommer daglig på skolen i form av lunsj. Som tidligere nevnt sa flere av informantene at tanker omkring denne situasjonen gjorde det vanskelig å konsentrere seg om skolearbeid. Samtidig påvirket dette dem sosialt ved at de ikke visste hva de skulle gjøre i disse situasjonene og om de skulle spise. Mange med spiseforstyrrelser kan oppleve det som vanskelig å spise sammen med andre, noe som kan gjøre at de unngår disse situasjonene. Informantene sier ingenting om dette, men generelt kan det gjøre mennesker med spiseforstyrrelser ensomme. Mye av vår sosiale omgang er sentrert rundt et måltid. For mennesker med spiseforstyrrelser kan dette hindre dem i å være sosiale.

Berit sier hun ble mer innadvendt på ungdomsskolen. Hun følte seg ensom med tankene sine og følte at hun skjulte noe av seg selv for vennene sine. Skårderud (1994) nevner at mange med spiseforstyrrelser opplever sosial isolasjon. Tankene rundt mat og kropp kan gjøre at de opplever kontaktvansker og ensomhet. Han peker videre på at den følelsesmessige investeringen i kropp og mat kan gjøre at det er lite rom for andre mennesker. Det kan være vanskelig å la andre mennesker ta del i tankene rundt mat og kropp. Berit sier at selv om hun var sammen med vennene sine var hun ensom, dette gjorde at hun trakk seg tilbake. Ensomheten hun opplevde kan ha ført til den innadvendte atferden som påvirket deler av skolehverdagen.

6.3 Relasjonen med lærerne

Her vil jeg presentere hva informantene har fortalt om deres forhold til lærerne på ungdomsskolen. Dette vil ikke bli drøftet i dette kapitlet, men vil være et forståelsesgrunnlag for neste kapittel. Der vil jeg ta for meg hvilken opplevelse informantene har av måten de ble sett og om de ble fanget opp av lærerne på ungdomsskolen.

6.3.1 Forhold til lærere

Anna forteller at hun hadde godt forhold til lærerne på ungdomsskolen. Hun omtaler likevel enkelte av lærerne som ignorante. Disse lærerne visste at hun hadde det vanskelig og bidro ikke til å bedre skolehverdagen. Blant annet sier hun at de ble sure dersom hun spurte om beskjeder som allerede var gitt. Hege forteller at hun hadde godt forhold til enkelte av lærerne, men at det var en del krangler i klassen med klasseforstander. Thea sier hun ikke hadde noe forhold til lærerne. Hun var en stille person og pratet ikke mye med dem. Berit og Ylva forteller at de hadde et godt forhold til de fleste lærerne.

6.3.2 Forhold til én spesiell lærer

Anna omtaler sosiallæreren som uvurderlig. Hun hadde det ikke bra på ungdomsskolen, men sier som tidligere nevnt at forholdet til denne læreren gjorde at ikke alt var dårlig. Hege forteller at hun også hadde et godt forhold til sosiallæreren. Hun omtaler han som en person som var åpen for at hun kunne komme og snakke med han. Likevel sier hun senere i intervjuet at det var mest snakk om faglig og overflatisk prat. Thea forteller at hun følte hun hadde et litt bedre forhold til heimkunnskapslæreren enn de andre lærerne. Hun sier at denne læreren var opptatt av henne og viste at hun brydde seg, men de hadde ikke et nært forhold. Berit fortalte selv om spiseforstyrrelsen til klasseforstanderen sin og fikk etter hvert et godt forhold til henne. Hun følte forholdet var åpent og annerledes enn hva hun var vant med i forhold til andre lærere. Ylva hadde ingen lærer hun hadde et spesielt godt forhold til.

6.4 Å bli sett og fanget opp

Jeg vil i dette kapittelet presentere og drøfte hvilken opplevelse informantene har av måten de ble sett av lærerne på ungdomsskolen. Videre tar jeg for meg om de ble fanget opp av lærerne. Begrepene ”å bli sett” og ”å fange opp” ble definert i innledningen og vil således være styrende for drøftingen.

6.4.1 Å bli sett

Anna forteller at hun hadde et svært godt forhold til sosiallæreren. Hun så hvordan Anna hadde det og våget å gi av seg selv. Anna forteller at denne læreren så henne som mye mer enn en elev. Anna hadde ikke mye selvtillit på denne tiden, men læreren fokuserte på at hun var verdt noe og hadde fokus på hva hun kunne. I intervjuet spurte jeg om informantene følte seg sett av lærerne på ungdomsskolen. Hege svarer at hun følte seg sett i og med at hun var en flink og snill elev som det aldri var problemer med. Da jeg spurte om hun følte seg sett ut over rollen som elev, svarer hun dette:

Jeg var veldig sjenert, sky. Så liksom utover det faglige, utover sånn overflattisk prat, så prata jeg aldri om meg selv. (...) Det var aldri åpent for å fortelle hvem jeg var liksom.

Hun følte altså ikke at hun hadde noen lærere hun kunne prate med om seg selv. Thea forteller som tidligere nevnt at hun ønsket å bli sett av lærerne på ungdomsskolen.

Hun sier at hun ikke følte seg sett av lærerne og sier dette:

Det jeg ville var kanskje at jeg også skulle bli sett av lærerne da og det prøvde jeg kanskje å få til med en spiseforstyrrelse.

Alle trenger litt oppmerksomhet, og sånn følte jeg meg litt til overs da, ja, fordi jeg var så stille.

Jeg var jo veldig, jeg vet ikke, jeg ønska vel at noen skulle ta vare på meg, se meg.

Hun forteller at hun følte seg mer sett av heimkunnskapslæreren enn de øvrige lærerne. Denne læreren viste interesse for henne og hun forteller at dette var en glede i hverdagen. Likevel utviklet de ikke noe nært forhold. Berit fikk et godt forhold til klasseforstanderen etter at hun fortalte henne om spiseforstyrrelsen. Hun sier hun følte seg sett av denne læreren og at hun ga henne litt ekstra oppmerksomhet. Det var åpent for å komme og snakke med henne dersom hun ønsket det. Hun sier videre at det var lett å prate med denne læreren og at relasjonen ga henne en trygghet som gjorde det lettere for henne å være på skolen. Ylva sier at hun generelt følte seg sett av lærerne på ungdomsskolen.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2005), § 9a-4, slår fast at skolen skal arbeide for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene. Dette kan overføres til det å se elevene, de har krav på å bli tatt vare på den tiden de er på skolen. Informantene har ulike opplevelser av dette. Enkelte har opplevd å få anerkjennelse slik lovens intensjon er. Gjennom anerkjennelse vil menneskets helse, miljø og trygghet fremmes. Anna fikk bekreftelser fra sosiallæreren om at hun kunne noe, hun ble møtt med forståelse. Ungdomskoletiden var en utrygg periode for henne, men med hjelp fra denne læreren fikk hun økt grad av trygghetsfølelse slik loven slår fast. Berit fremhever også at klasseforstanderen fikk henne til å føle seg trygg på skolen. Dette er i tråd med lovens hensikt og er særskilt viktig i forhold til elever med ulike vansker. Skolens intensjon er å bidra til at elevene trives og er trygge og slik fremme læring. Hege og Thea følte ikke de ble sett på denne måten. Hege forteller at det var skolefagene som var i fokus og ikke henne som person. Thea var en veldig stille og sjenert elev og følte seg oversett. Loven sier at arbeidet med å fremme elevenes helse, miljø og trygghet skal være aktivt og kontinuerlig. I en hektisk skolehverdag blir ofte de stille elevene ”glemt”, slik som Hege og Thea.

Bronfenbrenner har beskrevet barns utvikling som en progressiv tilpasning mellom barnet selv og miljøet rundt (Klefsbeck og Ogden 2001). Opplæringsloven er en del av makrosystemet og er et overordnet mønster i vår kultur. Lovgivning vil være styrende i forhold til hvordan lærer forholder seg til sine elever. Barn- og ungdoms oppvekst er et komplekst samspill mellom de ulike systemene. Informantene har beskrevet ulike grader av tilpasning mellom dem selv og miljøet rundt, i dette tilfellet lærerne på ungdomsskolen. For de av informantene hvor lærer var en viktig støttespiller, har denne relasjonen virket utviklende. Anna fikk større tro på seg selv og Berit følte økt grad av trygghet på skolen. Positiv selvoppfatning og trygghet i skolesituasjonen er ønskede utviklingsområder som er avhengig av gode relasjoner i ungdommens system. For Annas del kan dette ha hatt en større påvirkning enn hos de øvrige informantene. Hun opplevde mobbing på skolen og var dermed i en utsatt posisjon. Ettersom lærer ble en viktig del av hennes mikrosystem, kan dette ha gitt henne en viktig læringserfaring i forhold til seg selv. Det kan ha gitt konsekvenser for senere

relasjonsbygging til andre mennesker i hennes liv. Klefbeck og Ogden (2001) peker også på at når barn blir eldre, vil de ha behov for kontakt med flere individer. Lærer vil for ungdom være en viktig del av ungdommens mikrosystem. Verken Hege eller Thea fikk oppleve denne viktige relasjonen.

Lærere kan óg være en beskyttelsesfaktor i barns utvikling. Werner og Smiths undersøkelse viste at det å ha tilgang til et ytre støtteapparat fungerte som en beskyttelsesfaktor (Borge 2003). Thea og Hege ønsket oppmerksomhet og bedre kontakt med lærerne. Informantene hadde allerede utviklet en spiseforstyrrelse på ungdomsskolen, likevel kunne lærer fungert som en signifikant omsorgsperson ved å være en kilde til utvikling og trygghet. Dette kunne ha gjort informantenes situasjon bedre på enkelte områder. For Annas del var relasjonen med lærer uvurderlig, det kan ha vært en beskyttelsesfaktor. Likeså fungerte relasjonen mellom Berit og lærer slik at hun følte seg trygg på skolen. Pianta (1999) har fremhevet at relasjonen mellom lærer og elev har innvirkning på barn og ungdoms tilpasningsferdigheter. Både Anna og Berit tilpasset seg skolesituasjonen med hjelp fra lærer. Hege og Thea klarte seg likevel bra på skolen, selv om de ikke fikk den ytre bekreftelsen og oppmerksomheten fra lærer som kunne ha bidratt til økt grad av trivsel og trygghet. Dermed kan deres selvoppfatning og opplevelse av skolen ha blitt skadelidende. Å bli sett kan styrke tanker og følelser mennesket har om seg selv.

Det er lærer som er ansvarlig for utvikling og vedlikehold av relasjonen med sine elever da relasjonen er asymmetrisk med tanke på modenhet (Pianta 1999). En annen faktor som spiller inn er lærers rolle som autoritetsperson. Anna hadde en lærer som tok ansvar i relasjonen dem imellom og virket styrende for hennes utvikling. Hege forteller om et overfladisk forhold til lærerne. Hun følte ikke det var åpent for å fortelle hvem hun var. Thea søkte oppmerksomhet fra lærerne, men det var ingen som tok dette ansvaret. Berit hadde en lærer som tok ansvar for deres relasjon. Dette kan være avgjørende i relasjonen når ungdom, slik som informantene, lider av spiseforstyrrelser. I en slik situasjon kan det være vanskelig for ungdommen å utvikle og ta ansvar for relasjonen med lærer. Ungdommen kan være preget av blandete og

motstridende følelser og ambivalens (Skårderud 2000). Ungdommen kan da ha lite overskudd til relasjonsbygging med andre mennesker, selv om dette er svært viktig. Det vil dermed ligge et ekstra stort ansvar hos lærere som har elever med spiseforstyrrelser.

Asymmetrien i relasjonen vil også gjelde oppmerksomhet, fokus og motivasjon. Det er lærer som først og fremst har oppmerksomheten rettet mot elevene med tanke på relasjonsbygging. I forhold til ungdom med spiseforstyrrelser kan disse ha mindre oppmerksomhet rettet mot andre i og med at spiseforstyrrelsen påvirker og former tankene. Disse tankene kan stå i veien for motivasjon og oppmerksomhet og det kan bli vanskelig å holde fokus i en relasjon. I startfasen kan de også være preget av spiseforstyrrelsen på den måten at det gir dem noe positivt som igjen har betydning for oppmerksomhet, fokus og motivasjon i en relasjon med lærer. Denne lidelsen kan prege et menneske så mye at det vil være lite rom for andre mennesker.

Skårderud (1994) peker på at et menneske med spiseforstyrrelser er delvis usynlig. En person med anoreksi blir påtrengende synlig utad og viser en ekstrem kontroll, men mye av personen kan være skjult bak denne beskyttende fasaden. Videre nevner Skårderud (1994) at usynligheten kan tolkes som et ubevisst rop om å bli sett. Det vil derfor være viktig å se hele personen og ikke bare spiseforstyrrelsen. Det å bli sett er av betydning for utvikling av egenverd (Skårderud 1994). Thea sier at hun ønsket å bli sett og spiseforstyrrelsen ble et forsøk på å bli anerkjent. Det ble hennes måte å kommunisere til omverdenen. Lærer så verken henne som person eller oppdaget at hun hadde det vanskelig. Det samme gjelder for Hege som nevner hun ble sett på som en flink og snill elev. Det var ikke rom for å prate om seg selv og slik ble hun kun sett på grunnlag av sin fasade, personen bak ble glemt.

6.4.2 Å bli fanget opp

Det var ingen av informantene som opplevde at lærerne fanget opp spiseforstyrrelsen. Anna forteller at hun tror læreren visste at hun hadde en spiseforstyrrelse, men hun tok ikke dette eksplisitt opp. Hun sier at hun ville ha nektet dersom lærer hadde tatt

det opp. Hun peker på at dette har sammenheng med kontrollaspektet. Hun sier at dersom lærer hadde tatt dette opp, ville hun mistet kontrollen. Hege forteller dette:

Det var ingen som forsto at jeg hadde problemer, det var det jo ikke. At alt jeg gikk og tenkte på og var alene om og det jeg strevde med, det var det ingen som så. Jeg åpna aldri opp for at noen skulle se det heller.

Hun sier videre at lærerne burde ha sett at hun hadde det vanskelig. Thea ønsket at noen skulle ta dette opp med henne:

Jeg ville jo på en måte at lærerne skulle se det her egentlig på ungdomsskolen, men så var det ingen som grep fatt i det liksom. Men jeg husker jeg gikk og tenkte på det liksom, at jeg ville bli stoppa og sett og sånn.

Hun forteller videre at hun tror det kan være vanskelig for lærere å ta dette opp. Hun påpeker at de ofte ikke har erfaring med spiseforstyrrelser og kanskje ikke skjønner at det kan være et problem selv om man ikke er svært undervektig. Hun tror mange lærere venter til problemene blir større før de griper inn. Ylva forteller at hennes venninne kontaktet en miljøarbeider på skolen og at hun gikk i samtaler der. Lærerne kontaktet da miljøarbeideren og sa at det var bra hun fikk hjelp, de hadde forstått at hun hadde det vanskelig uten å gjøre noe. Videre sier hun dette:

Veldig mange kvier seg for å snakke om det liksom, for det er jo, jeg skjønner veldig godt at det er vanskelig for folk, for utenforstående å ikke skjønne noe av det. For det er jo veldig mye av tankene som egentlig er ganske sykt.

Flere av informantene opplevde at lærerne visste at de hadde en spiseforstyrrelse, men de tok ikke dette opp. Denne lidelsen vil ikke alltid være synlig i startfasen. Skårderud (2000) sier at atferden ved spiseforstyrrelser ofte blir forsøkt skjult. I forhold til informantene i denne undersøkelsen, var spiseforstyrrelsen synlig på ungdomsskolen i varierende grad. Alle informantene gikk ned i vekt, noen mer enn andre. Informantene forteller også om konsentrasjonsvansker og varierende grad av et negativt tankemønster, i tillegg til vektnedgangen er dette tegn som kan observeres av lærere. Selv om informantene forteller om synlige tegn på at noe var galt, var det ingen av lærerne som tok dette opp. Berit fortalte det selv til lærer og fikk svært god

hjelp. Informantene forteller også at de både ønsket og ikke ønsket at lærer skulle ta dette opp. Ambivalens viser seg tydelig hos mennesker med spiseforstyrrelser. I tillegg til å være en støttespiller kan mye av lærers rolle i en tidlig fase være å motivere ungdommen til å ønske behandling. Skårderud (2000) påpeker at det er vanlig å være sterk og svak samtidig. Atferden kan bli for sterk for andre mennesker, mens ungdommen er for svak til å be om hjelp. Det ligger dermed et ekstra ansvar i situasjoner hvor lærer er bekymret for om en elev har spiseforstyrrelser. Som Skårderud (2000) påpeker, er atferden usedvanlig sterk. Kontrollen kan gjøre andre mennesker usikre, likevel er denne et forsøk på å mestre eget følelsesliv. Det var kun én av informantene som selv tok kontakt med lærer og fortalte om spiseforstyrrelsen. De andre ønsket i varierende grad å bli fanget opp, men klarte ikke selv å fortelle dette til lærer. Det kan oppleves som et nederlag å be om hjelp når kontroll og mestring av kropp og tanker er i fokus. Det vil dermed være lærer som i denne situasjonen er den sterke og slik kan våge å ta tak i ungdommen.

Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (2005), § 9a-4, pålegger lærere å fremme elevenes helse. Videre heter det at den enkelte elev ved faglige, personlige eller sosiale vansker har rett på rådgivning, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette under opplæringen. Spiseforstyrrelser kan sies å gi slike vansker, likevel grep ingen av lærerne til informantenes inn. Thea og Ylva peker på at liten kunnskap omkring temaet kan være en årsak til at lærere ikke griper inn. For at en skal kunne kreve at lærere oppdager og tar kontakt med en elev ved mistanke om spiseforstyrrelser, må kompetansen være til stede. Rammeplan for lærerutdanningen vektlegger ikke kunnskap om psykiske lidelser. Likevel er det fokus på at lærer skal vise omsorg for den enkelte elev (KUF 1998). Informantene viste varierende grad av personlige, faglige og sosiale vansker. Anna og Ylva forteller at lærerne visste om spiseforstyrrelsen uten å ta dette opp med dem. Omsorgsbegrepet innebærer å vise ansvar og å tørre vise bekymring, og slik se eleven. Skårderud (2000) peker også på at tidlig intervensjon ved spiseforstyrrelser, gir en bedre prognose. Å vise omsorg vil også innebære å våge.

6.5 Tiltak

Jeg vil i dette kapittelet ta for meg de tiltakene to av informantene ble tilbudt av lærerne på ungdomsskolen. Jeg starter med å presentere og kort drøfte ulike typer tilrettelegging de fikk tilbud om. Deretter tar jeg for meg samtaler med lærer som to av informantene fikk tilbud om.

6.5.1 Tilrettelegging

Anna fikk hjelp med leksene av sosiallæreren. Hun ble også fritatt fra én del av et fag som krevde samarbeid, dette på grunn av mobbing. Berit fikk tilbud om hjelp dersom hun trengte det og sier videre dette:

Jeg hadde veldig mye fravær og det ble nok sett litt mellom fingrene på og det siste halvåret i 10. klasse, da var jeg vel på mitt dårligste selv om jeg var kommet i behandling, da fikk jeg også dårligere karakterer, men det gikk ikke utover standpunkt karakterene mine merkelig nok. Og det tror jeg nok må ha med å gjøre at lærerne skjønnte hva det var for noe. Så det satte jeg veldig pris på da fordi det hadde vært veldig surt å plutselig fått nesten stryk i enkelte fag da som jeg ikke hadde problemer med.

Hun forteller at hun følte dette var en tillitserklæring fra lærerne. De andre informantene fikk ingen tilrettelegging. Lærerne til Hege og Thea visste heller ikke om spiseforstyrrelsen.

Alle informantene forteller som tidligere nevnt at spiseforstyrrelsen hadde innvirkning på deres faglige prestasjoner. For de av informantene der lærer var bevisst på spiseforstyrrelsen, ville det vært forventet at tiltak ble iverksatt. Det var ikke åpen dialog om spiseforstyrrelsen mellom Anna og hennes lærer, likevel fikk hun tilrettelegging på grunn av en ellers vanskelig skolesituasjon. Læreren til Berit visste om spiseforstyrrelsen og tilbød hjelp og tilrettelegging. Ylvas lærer var også bevisst spiseforstyrrelsen, men hun fikk ikke tilbud om tilrettelegging. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2005), § 9-2, forskrift § 22-1, sier at elever har rett på oppfølging og hjelp ved faglige, personlige og sosiale vansker som

har innvirkning på opplæringen. Ylva fikk ikke tilbud om noe. I de tilfellene der lærer ikke visste om spiseforstyrrelsen er det naturlig at de ikke fikk tilbud om tilrettelegging.

6.5.2 Samtale med lærer

To av informantene fikk tilbud om samtaler med lærerne. Anna hadde fast time hver uke med sosiallæreren. Her kunne hun ta opp det hun ønsket. Hun hadde også tilbud om å komme hvis det var noe. Berit hadde enkelte samtaler med lærer og forklarer det slik:

Hun var veldig ok i forhold til det, hun var en veldig søt lærer. Hun fikk meg til å føle litt sånn trygghet i forhold til det at jeg begynte å slite faglig og at hun også skulle snakke med de andre lærerne om det sånn at jeg skulle slippe det og sa at det bare var å si ifra hvis jeg trengte noe spesielt.

Hun hadde åpent tilbud om å komme hvis det var noe. Hun påpeker at det var viktig å ha dette tilbudet selv om hun gikk i behandling. Hun sier at skolesituasjonen er en egen og avgrenset situasjon.

Skolen kan være en krevende situasjon for en elev med spiseforstyrrelser. Tanker omkring mat og kropp kan gjøre at skolearbeid kommer i andre rekke, det er ikke plass til konsentrasjon rundt skolefag. Lærer vil være en viktig støttespiller gjennom å lytte og motivere. I denne relasjonen kan eleven få ut sine tanker og slik kan lærer bidra til bedre tilpasning. Det er ikke snakk om behandling, men emosjonell støtte i skolehverdagen. Pianta (1999) har pekt på at en slik relasjon påvirker tilpasningsferdigheter, emosjonell utvikling og selvoppfatning. Anna forteller at relasjonen og samtalene med lærer gjorde skolehverdagen bedre og fikk henne til å tro at hun kunne noe. Det vil si at lærer kan ha bidratt til økt grad av tilpasning og en større tro på seg selv.

Berit omtaler læreren som person som bidro til å øke hennes tilpasning på skolen ved å vise forståelse for situasjonen hun var i. Schibbye (2002) peker på at anerkjennelse innebærer å vise forståelse, denne forståelsen blir formidlet via en holdning. Berit

forteller at læreren fikk henne til å føle seg trygg på skolen. Læreren forstod, aksepterte henne og var til stede emosjonelt. Slik kan denne læreren ha bidratt til at Berit følte seg sett. Dette kan igjen ha gjort at skolehverdagen ble bedre.

6.6 Selvoppfatning og identitet

Der hvor grenser ikke finnes, må de settes med dødsens alvor. Grenser handler om å produsere identitet. Identitet baserer seg på evnen til å skille seg fra andre. Grenser forutsetter visse materielle tegn- i denne sammenheng er det kroppen som anvendes som symbolsk språk (Skårderud 2000: 32).

I følgende kapittel tar jeg for meg hvordan informantenes selvoppfatning og identitet ble påvirket av måten de ble sett og møtt av lærerne på ungdomsskolen.

6.6.1 Selvoppfatning

Anna forteller at hun hadde dårlig selvtillit på ungdomsskolen. Hun sier hun ikke trodde hun kunne noe på grunn av mobbing. Imidlertid forteller hun at lærer bidro til å øke selvtilliten. Hun sa at hun var verd noe og kunne noe, hun hadde fokus på hva Anna kunne. Hege nevner at det ikke var rom for å fortelle åpent hvem hun var og ble slik litt påvirket i forhold til selvtillit. Thea sier dette:

Jeg fikk hvertfall ikke noe bedre selvtillit av at jeg følte meg oversett.

Hun forteller videre at hun er usikker på om selvtilliten ble påvirket i noen retning, men mener den kunne blitt bedre dersom noen hadde grepet inn. Hun forteller om en episode der lærer bidro til å redusere selvtilliten. Hun var en stille elev som aldri sa noe og aldri rakk opp hånden. I en skoletime hadde en lærer stilt henne et spørsmål hun ikke kunne svare på. Han hadde da sagt foran hele klassen at alt hun kunne si var ”hæ eller vet ikke”. Hun følte at denne episoden gjorde henne mer redd for å prate i klassen enn det hun var i utgangspunktet. Berit mener selvtilliten verken ble bedre eller verre som følge av måten hun ble møtt på av lærerne. Hun fremhever derimot at

det var en tillitserklæring at hun fikk slippe unna med dårlige prestasjoner. Hun sier dette:

Jeg følte jeg fikk forståelse for hvorfor det gikk dårligere da. Det var ikke meg som plutselig ble dummere, det var meg som ikke hadde overskudd og som ikke hadde plass til å tenke på det.

Ylva tror ikke selvtilliten ble påvirket av måten hun ble møtt på av lærerne.

Harter påpeker at selvoppfatning påvirkes av holdningene til signifikante andre, blant annet gjelder det faglig selvoppfatning (Nurmi 2004). Lærere vil være signifikante andre i barn og ungdoms oppvekst. Annas lærer fremhevet hennes kompetanse og viste at hun hadde tro på henne. Dette kan ha økt hennes faglige selvoppfatning. Thea følte seg oversett, noe som kan ha gitt henne en oppfatning av seg selv som usynlig og ubetydelig. Den ene læreren som fremhevet hennes rolle som en svært sjenert jente, kan ha bidratt til å forsterke denne oppfatningen. Denne lærerens atferd viste en holdning som festet seg ved henne. Hun sier selv at dette gjorde henne svært usikker. Holdninger vil aldri være direkte observerbart, men vises gjennom atferd. Skårderud (2000) nevner at mennesker med spiseforstyrrelser ofte er ytrestyrte og har en sterk intuitiv og observerende evne for andres signaler. Videre er spiseforstyrrelser en manifestasjon av dårlig selvtillit. Dette gjør at holdninger som utvises raskt blir gjenstand for ungdommens tolkning.

En sentral tese innenfor retningen ”symbolsk interaksjonisme” er at oppfatningen av en selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning. Cooley mener andre utgjør et speil som en betrakter seg gjennom (Skaalvik & Skaalvik 2005). Anna hadde en lærer som hadde stor tro på henne, denne læreren kan ha fungert som et ”speil” for henne. Dersom en blir møtt med positive holdninger, kan dette ha en smitteeffekt. Thea opplevde å bli oversett, noe som kan ha gjort at hun internaliserte disse holdningene. Gjennom at andre ikke så henne, så hun kanskje ikke seg selv.

Anna forteller at lærer bidro til å øke hennes bevissthet rundt hva hun kunne. Hun sier at læreren fremhevet ulike områder som hun mestret uten å bruke ordet ”flink”. Ved å fremheve kompetanseområder kan dette ha bidratt til at Anna selv innså at hun

mestret enkelte områder. Anna påpeker også at det særlig var noen egenskaper ved henne som ble fremhevet, og slik økte selvtiliten på disse områdene. Skaalvik og Skaalvik (2005) har beskrevet selvoppfatningens ulike dimensjoner; den beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjonen. Læreren til Anna fremhevet hennes kunstneriske evner og gjorde henne bevisst på disse. Slike evner kan da sies å være beskrivende for henne. Kunstneriske evner er noe som anses som verdifullt i vår kultur; den vurderende dimensjonen. Lærer gjorde at Anna fikk større tro på seg selv innenfor dette området. Hun knyttet da positive følelser til beskrivelsene og vurderingene av seg selv innenfor dette området; den emosjonelle dimensjonen. Dette kan da ha hatt betydning for hennes selvoppfatning, hun utviklet tro på seg selv innenfor ett område. Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at det er nær sammenheng mellom selvoppfatning og livskvalitet. En slutning ut fra dette er at hennes livskvalitet kan ha blitt forbedret med hjelp fra denne læreren.

Berit forteller at karakterene gikk ned på slutten av ungdomsskolen. Lærer viste forståelse for at hun ikke hadde overskudd og forklarte samtidig at det ikke var evnene dette kom av. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at selvoppfatning påvirkes av psykologiske mekanismer i oss selv. Forklaringer på årsak til egen atferd, selvattribusjon, påvirker selvoppfatningen. Årsaken til at Berits karakterer gikk ned var lite overskudd på grunn av spiseforstyrrelsen. Det var ikke forårsaket av hennes evner. Likevel vil denne forklaringen være internal, det vil si at resultatene tilskrives noe ved en selv. Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på at i tillegg til om prestasjoner attribueres internalt eller eksternalt, vil grad av kontrollerbarhet spille inn. Ved at Berit attribuerte prestasjonene til en vanskelig livssituasjon og ikke sine evner, kan dette ha bidratt til å opprettholde hennes akademiske selvoppfatning. Evner vil være ukontrollerbart, mens en vanskelig livssituasjon er kontrollerbar. Dermed kan hun ha innsett at dette vil forandre seg når hun blir bedre og da får overskudd.

6.6.2 Identitet

Anna forteller at hun hadde liten tro på seg selv og trodde ikke hun kunne noe. Lærer fokuserte på hva hun kunne og valgte henne ut til diverse oppgaver i et fag hun visste Anna mestret. Hun sier dette viste henne og sine medelever at hun kunne noe. Hun fremhever at dette gjorde henne mer selvsikker. Hege sier hun framsto som vellykket. Hun var ikke utadventt, men hadde venner som hun var trygg på. Hun fremhever også at relasjonen med lærerne var slik at det ikke var åpent for å fortelle hvem hun var. Thea var veldig stille og innadventt, men hadde en venninne som hun snakket med. Hun sier hun ikke sa noe i klassen. Berit forteller at hun var usikker på seg selv på ungdomsskolen, men fremhever samtidig at man ofte er det i den alderen og at dette blir verre av å være syk. Ylva forteller dette:

Jeg var, på den tiden så ble jeg veldig selvsikker, det fungerte kanskje litt motsatt av andre, men jeg ble bare veldig selvsikker og trygg på meg selv og jeg var sånn som elsket å stå foran klassen og før var jeg sånn stille og redd og forsiktig liksom, så det var mer det at jeg ble mer, jeg forandra på en måte personlighet, jeg ble plutselig sånn ga blaffen liksom og ingenting spilte noen rolle.

Moshman (2005) sier at dersom barn har gjennomgått de tidlige psykososiale stadiene på en positiv måte, går ungdom inn i fasen som involverer identitetsutvikling med en følelse av seg selv som autonom, aktiv og kompetent agent i samfunnet. Det foreligger ingen intervjudata i forhold til deres forutgående utviklingsprosess, det er dermed vanskelig å vite hvilke forutsetninger de har hatt. Identitetsutviklingen vil være preget av de forutgående fasene (Erikson 1992). Alle informantene utviklet anoreksi på ungdomsskolen, noe som indikerer en forstyrrelse i identitetsutviklingen. Røer (2006) og Skårderud (1994) peker på at spiseforstyrrelser kan fungere som et signal om identitetskrise, det vil si en viss grad av ikke-tilpasning. Erikson (1992) mener identitetsutviklingen starter på grunn av ungdoms søken etter selvstendighet, ungdommen skal videre finne sin plass i samfunnet. Informantene utviklet det som Erikson (1992) kaller "en negativ identitet", det vil si en ikke-tilpasning til samfunnet. Ved å kontrollere kroppen blir man noen. Skårderud (1994) sier at dette

blir et forsøk på å holde seg fast i seg selv når forvirring og kaos truer. Kropp og mat blir videre noe konkret å forholde seg til, man blir sin kropp.

Det er viktig at ungdommen får anerkjennelse og status som person i forhold til identitetsdannelsen. Det er videre av stor betydning at ungdommen føler anerkjennelse for veksten og forandringen, og at mennesker ungdommen anser som betydningsfulle ser denne forandringen som meningsfylt (Erikson 1992). Lærere spiller en viktig og betydningsfull rolle i ungdommens liv. På skolen vil ungdom søke etter anerkjennelse og betydning både som person og elev. Anna forteller at hun opplevde at hennes lærer gjorde henne mer selvsikker. Hun fikk anerkjennelse som person og utviklet tro på seg selv innenfor et område. I forhold til identitetsdannelsen kan dette ha preget hennes videre utvikling i form av det å være en person med evner og ikke bare være spiseforstyrrelsen. Hege hadde venninner som ga henne trygghet og anerkjennelse, men lærerne åpnet ikke for å se henne som person. Hun fikk ikke anerkjennelse for den forandringen hun gikk gjennom. Utad fremsto hun som en vellykket jente og ble slik ikke anerkjent for den hun var. Thea viste sin usikkerhet åpent ved at hun var svært stille og sjenert. Hun følte seg oversett, og slik ble hun verken sett eller anerkjent. Erikson (1992) mener ungdom vil være opptatt av hvilket inntrykk de gjør på andre i forhold til tankene de har omkring den de føler de er. Thea var bevisst sin usikkerhet og det inntrykket dette ga omgivelsene. Hun ønsket å bli sett, men klarte ikke formidle dette. Hun hadde en negativ opplevelse med en lærer som hun forteller bidro til å svekke hennes selvtillit og selvsikkerhet. Hennes manglende relasjon med en lærer kan ha gjort at selvsikkerheten har blitt svekket. Hun manglet anerkjennelse for den personen hun var. Berit utviklet en god relasjon til sin lærer, hun anerkjente den forvirringen Berit følte omkring seg selv og sin situasjon. Hun ble møtt med forståelse for hvorfor hun var den hun var på skolen, slik kan lærer ha bidratt til en oppklaring omkring skillet mellom henne som person og spiseforstyrrelsen som vesen.

Ylva skiller seg ut i forhold til de andre informantene, hun sier hun ble mer selvsikker og trygg på seg selv. Hun anvender også begrepet ”forandret personlighet”. Kan dette

ha vært en del av hennes identitetsutvikling eller kan det ha vært spiseforstyrrelsen som forandret henne? Skårderud (1994) nevner at spiseforstyrrelser gir en følelse av mestring. Videre peker Røer (2006) på at ungdom i startfasen av spiseforstyrrelser kan oppleve denne perioden som positiv. Ungdommen mestrer noe og opprettholder en sterk grad av kontroll. Enkelte får også positive tilbakemeldinger fra jevnaldrende i forhold til kroppen. Røer (2006) peker på at tynnhet er knyttet til status i vår kultur. På den andre siden kan Ylvas forandring knyttes til en naturlig del av identitetsdannelsen. Identitetsutviklingen handler også om å prøve ut nye roller og sider ved seg selv (Erikson 1992). Slik kan Ylvas forandring knyttes til utprøving av roller og ferdigheter. Hun forteller at hun ikke opplevde lærer som en viktig støttespiller i forhold til selvsikkerhet, men sier hun generelt følte seg sett av lærerne. Det er også forskjell i forhold til ungdoms ønske om anerkjennelse fra lærere, slik at oppmerksomhet og anerkjennelse fra jevnaldrende og andre voksne kan være nok for enkelte. Likevel vil lærers holdninger og evne til å se personen spille en birolle i forhold til det å utfylle andre viktige støttespillere i ungdommens liv.

6.7 Hva burde vært gjort?

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte informantenes egne tanker om hva som burde vært annerledes og hva som bør gjøres for elever med spiseforstyrrelser. Informantene har erfaring fra rollen som elev med spiseforstyrrelser, noe som gjør at de kan reflektere over dette på grunnlag av egne erfaringer.

6.7.1 Hva burde vært annerledes?

Anna forteller at hun skulle ønske hun hadde blitt sett og hørt av flere lærere. Hun ønsket at flere turte å blande seg. Hege sier hun burde fått tilbud om hjelp på ungdomsskolen. Hun sier samtidig at dersom noen hadde tatt opp spiseforstyrrelsen, ville dette ha vært svært vanskelig. Hun var ikke åpen for å fortelle det på denne tiden. Thea ønsket at noen skulle se henne. Hun følte seg oversett og sier at hun synes

lærere bør bli flinkere til å snakke med alle elevene. Hun var en svært stille elev og sier dette:

De så at jeg var en veldig stille person og sånn da, jeg synes lærerne bør være obs på at man bør se alle i en klasse uansett hvordan de er.

Berit forteller at kroppsøving var et fag som ble problematisk for henne. Det ble vanskelig å være i fysisk aktivitet med medelevene og hun forsøkte derfor å snakke med læreren om hun kunne få fritak. Hun forteller at læreren mente at fysisk aktivitet er bra i forhold til spiseforstyrrelser og at dette kunne bidratt til at hun ble glad i kroppen sin. Hun forteller at hun i denne perioden trengte en pause fra fysisk aktivitet, men dette ble ikke innfridd fra denne læreren. Ellers sier hun at hun var fornøyd med hjelpen hun fikk fra de andre lærerne. Ylva forteller dette:

I ettertid så skulle jeg ønske at noen hadde tatt tak i det liksom og kanskje fått meg inn i behandling på en eller annen måte eller hvertfall tatt kontakt med foreldrene mine eller et eller annet, gjort noe liksom, ikke bare stått der på sidelinjen og på en måte sett på.

Lærerne visste om Ylvas problemer uten å foreta seg noe. Det var hennes venninne som kontaktet en miljøarbeider på skolen. Videre forteller hun at skolen burde ha tatt kontakt med PPT eller BUP slik at hun kunne kommet i behandling. Til slutt sier hun dette:

Jeg er ikke liksom bitter og sånn for at ingen gjorde noe, det er ikke det, for jeg kan veldig godt skjønne at det er vanskelig å ta opp sånne ting. Men det er mer en ønsketenkning at noen hadde gjort noe da.

Flere av informantene fremhever altså at de ønsket at lærerne skulle tatt kontakt med dem angående deres vansker. Enkelte fremhever også at de hadde et ønske om å bli sett. Det er også flere som forteller at de forstår at det kan være vanskelig å ta opp dette temaet og forteller at de opplevde at lærerne ikke turte å ta dette opp. En av informantene nevner også det faktum at prognosen er bedre jo tidligere man får hjelp med spiseforstyrrelser.

To av informantene (Hege og Ylva) forteller til tross for tidligere utsagn hvor de fortalte at de ikke ønsket hjelp, at de skulle ønske lærerne hadde tatt initiativ til å

snakke om spiseforstyrrelsen. Ambivalens er et kjennetegn som går igjen hos mennesker med spiseforstyrrelser. På den andre siden er dette en retrospektiv studie som gjør at informantene ser tilbake på ungdomsskoletiden på en annen måte enn hvordan de opplevde det på den tiden. Samtlige har vært eller er i behandling, noe som viser at de nå er motiverte for å bli bedre. Dermed vil de også ha et annet syn på fortiden. Likevel er det viktig å være bevisst ambivalensen i forhold til ungdom med spiseforstyrrelser. Spiseforstyrrelsen gir dem noe (Skårderud 2000). Det gir dem kontroll, det vil si at det også er en mestringsstrategi. Dermed kan motivasjonen gå opp og ned på grunn av redselen for å gi bort den delen av seg som gjør at de mestrer livet her og nå. Informantene både ønsket og ønsket ikke å få hjelp. I ettertid ser de at lærerne skulle ha grepet inn. Dette er særlig viktig i forhold til prognosen. Spiseforstyrrelsen kan med tiden feste seg i individet og bli en del av identiteten. Det kan bli den eneste kjente mestringsstrategien.

Opplæringsloven (2005) pålegger lærere å ta vare på elevenes psykososiale helse, dermed burde samtlige informanter fått tilbud om hjelp. Samtidig er det vanskelig å si hvor synlig spiseforstyrrelsen var for utenforstående på denne tiden. Man må også se på læreres kunnskap om denne lidelsen. Per i dag er ikke psykiske lidelser et fokus i lærerutdanningen. Dermed kan det ha vært vanskelig for lærerne til informantene å ha sett tegnene på spiseforstyrrelser. Samtidig forteller flere av informantene at de gikk mye ned i vekt, noe som gjorde det synlig. På den andre siden kan vektnedgang forekomme naturlig, og slik ikke bli fanget opp av lærere som et tegn på spiseforstyrrelser. Uansett om de ble fanget opp eller ei, kunne følelsen av å bli sett hjulpet flere av dem. Det vil være grunnlaget i en relasjon som preges av åpenhet.

Berit forteller at kroppsøving ble svært vanskelig. Årsaken til dette forteller hun ikke, men det kan tenkes at hun i slike situasjoner ble overfokuset på egen kropp. Mange med spiseforstyrrelser driver også tvangspregget trening, noe som kan gjøre at normal fysisk aktivitet blir et problem. Trening kan for et menneske med spiseforstyrrelser være synonymt med renselse, det vil si en del av kontrollaspektet. Dermed kan det å delta i kroppsøving føles som eksponering av spiseforstyrrelsen. Det kan óg tenkes at

garderobe- og dusjsituasjonene vil være svært vanskelig for en elev med spiseforstyrrelser.

Informantene ønsket å bli sett og møtt med kunnskap. På grunnlag av disse erfaringene, har informantene uttalt seg om hva som bør gjøres i forhold til elever med spiseforstyrrelser.

6.7.2 Hva bør gjøres?

Anna peker på at lærere bør vite hvor man skal henvende seg dersom de har en elev med spiseforstyrrelser. Hun sier videre at lærere bør ha en lavere terskel for å ta opp slike ting med elever og at det bør være fokus på psykiske lidelser i lærerutdanningen. Thea tror mange lærere venter for lenge før de eventuelt griper inn. Hun mener det er lite kunnskap om spiseforstyrrelser blant lærere og at de først griper inn dersom en elev blir svært undervektig. Hun ønsker at lærere skal ha bedre kunnskap om spiseforstyrrelser og at de som ansvarspersoner blir tøffere og tar opp slike ting. Hun sier videre at det ikke bør være fokus på å øke kunnskapen om spiseforstyrrelser blant elever da dette kan medføre en smitteeffekt. Berit mener lærere bør ha forståelse for at kroppsøving er et vanskelig fag for en elev med spiseforstyrrelser. Videre peker hun på det faktum at mange med spiseforstyrrelser er svært prestasjonsorienterte og at det bør være mindre fokus på dette i ungdomsskolen. Ylva mener som flere av de andre informantene at lærerne bør ha bedre kunnskap, og sier videre at lærer bør være forsiktig med hva som sies til en elev med spiseforstyrrelser.

Berit peker på at mange med spiseforstyrrelser er svært opptatt av å prestere. Perfeksjonisme er et personlighetstrekk som går igjen hos mennesker med spiseforstyrrelser. Skårderud (2000) mener dette er en strategi for å opprettholde en positiv selvoppfatning. Perfeksjonismen har også sammenheng med ytrestyrtheten som er et kjennetegn hos mennesker med spiseforstyrrelser. Dette kan gi konsekvenser i form av økt angst i læringssituasjoner (Skaalvik og Skaalvik 2005). Dersom lærer fokuserer på selve læringsprosessen og verdien av denne, kan deler av

presset reduseres. Mange klassemiljøer er konkurransepregede, noe som for en elev med spiseforstyrrelser kan forsterke egne krav om perfektjonisme. Utfordringen for lærere blir å forsøke å redusere slike holdninger. Lærer bør fokusere på at læring er et mål i seg selv. Det vil for lærer være en utfordring å forsøke snu elevenes eventuelle egoorientering mot en oppgaveorientering.

Ylva peker på at det er lett å trå feil i forhold til mennesker med spiseforstyrrelser. Utsagn fra en lærer som er sagt i beste mening kan for en elev med spiseforstyrrelser forsterke atferden. Dette kan være utsagn som for eksempel fokuserer på utseende. Det vil som flere av informantene sier, være ønskelig med større fokus på kunnskap om spiseforstyrrelser blant lærere. Slik kan lærere være bedre i stand til å oppdage dette på et tidlig tidspunkt og ha bedre kunnskap om hva som bør sies og ikke sies til eleven. Skårderud (2000) peker på at kunnskap er trygghetsskapende i relasjon med et menneske med spiseforstyrrelser.

Thea nevner at kunnskap om spiseforstyrrelser blant elever ikke vil være ønskelig da det kan ha en smitteeffekt. Skårderud (2000) mener det samme og sier at informasjon kan gjøre lidelsen attraktiv. Videre peker han på at ungdom kan betrakte en medelev med spiseforstyrrelser som sterk, en som klarer å ha kontroll. Dermed bør forebygging av spiseforstyrrelser ikke ha fokus på selve lidelsen, men fokusere på å fremme selvfølelse og tilfredshet med egen kropp (Skårderud 2000).

I dette kapitlet har jeg gjengitt hva informantene mener burde vært annerledes og hva som bør gjøres i forhold til elever med spiseforstyrrelser. Dette vil være en del av grunnlaget for egen drøfting om eventuelle tiltak for elever med spiseforstyrrelser.

7. Avslutning

Gjennom arbeid med oppgaven har jeg ervervet kunnskap om spiseforstyrrelser og forstått hvor kompleks og mangfoldig denne lidelsen er. Ved å gjennomføre denne intervjuundersøkelsen har jeg fått innblikk i informantenes livsverden og slik fått verdifull informasjon om deres opplevelse av ungdomsskoletiden. Jeg vil avslutte oppgaven med å reflektere over sammenhengen mellom de ulike aspektene ved spiseforstyrrelser, skolesituasjon, selvoppfatning og identitet på grunnlag av informantenes uttalelser. Videre vil jeg drøfte om funnene kan være grunnlag for utarbeiding av tiltak og om resultatene kan generaliseres til andre grupper.

7.1 Avsluttende refleksjon

Den spiseforstyrrede kan formidle mange og tvetydige budskap. Og hun formidler seg på mange nivåer samtidig- både til seg selv, til familien og til samfunnet. Hun blir synlig ved å forsøke å gjøre seg usynlig. Hun forsøker å bli noen ved å bli ingenting. Hun kan ha en engels ansikt og en konsentrasjonsleirfanges kropp. Hun er flinkest og sykest (Skårderud 1994:13).

Som sitatet viser formidler en person med spiseforstyrrelser flere budskap.

Informantene har i intervjuene fortalt om sine opplevelser på ungdomsskolen. Deres opplevelse av ungdomsskoletiden har vært preget av spiseforstyrrelsen i varierende grad. De har vist et budskap til omverdenen som i varierende grad var synlig.

Informantene har fortalt om ulik grad av bevissthet rundt egen lidelse på ungdomsskolen. I startfasen kan spiseforstyrrelser være en ubevisst mestringsstrategi. Det kan ha startet som en slankekur som etter hvert tok kontroll. Skårderud (2000) nevner som tidligere nevnt at spiseforstyrrelser handler om kontroll. De av informantene som ikke var bevisst sin lidelse påpeker at de ikke ønsket å bli fanget opp av lærer. Det kan tenkes at de på denne tiden opplevde spiseforstyrrelsen som noe positivt og dermed ikke opplevde kontrolltapet bevisst. Kontrollsvikten blir mer påtrengende etter en periode. Dersom lærer hadde tatt dette opp før kontrolltapet var

bevisst, kunne dette blitt opplevd som svært skremmende. En av informantene fortalte at hun ønsket å bli fanget opp, hun fortalte også at hun var bevisst sin lidelse. En annen informant fortalte at da hun ble bevisst spiseforstyrrelsen søkte hun hjelp. Det kan dermed se ut til at bevissthet rundt egen lidelse og motivasjon for å bli frisk henger sammen. Dersom en person med spiseforstyrrelser opplever kontrolltapet bevisst, kan det være lettere å ta i mot hjelp fra lærer. Det kan tenkes at når denne bevisstheten inntreffer, oppleves dette som ubehagelig og forstyrrende. Ved å forstå og få innsikt i lidelsen og dens funksjon, kan motivasjon fremtre.

Alle informantene fortalte at spiseforstyrrelsen påvirket deres faglige prestasjoner. Flere av informantene fortalte at karakterene gikk ned. Dette er observerbart fra lærernes side. Alle informantene opplevde også konsentrasjonsvansker. Likevel viser det seg at ingen av informantene ble fanget opp av lærere. Det var to av informantene som hadde lærere som visste om spiseforstyrrelsen uten å foreta seg noe. En fortalte det selv til læreren sin. Det vil være svært viktig å fange opp spiseforstyrrelser på et tidlig stadium da dette gir en bedre prognose. Informantene fortalte også at de i ettertid skulle ønske de hadde blitt fanget opp av lærerne på ungdomsskolen. Selv om informantene fortalte om synlige tegn på at noe var galt, er det usikkert om dette var like synlig for utenforstående. I denne undersøkelsen har jeg fokusert på informantenes livsverden, det vil si deres opplevelser og tanker rundt sin situasjon på ungdomsskolen. Dermed har jeg ikke fått innsikt i lærernes opplevelser av disse. Lærerne kan ha opplevd informantene som ”skoletrøtte”, noe mange ungdom er i denne alderen. Det har óg vist seg at mange lærere mangler kunnskap om psykiske lidelser i og med at dette ikke er en del av pensum i lærerutdanningen.

Samtlige informanter fortalte at det er svært viktig å føle seg sett av lærere. Det varierer om de virkelig har følt seg sett. To av informantene følte seg sett av lærerne på ungdomsskolen. De utviklet forhold til én enkelt lærer som fungerte som en støttespiller i skolehverdagen. Disse lærerne ga av seg selv og så hvordan de hadde det og ga dem dermed trygghet. De gjorde det lettere for informantene å være på skolen. En av informantene følte seg oversett, noe som preget henne i stor grad. Hun

ønsket å bli sett gjennom spiseforstyrrelsen. Å bli sett innebærer blant annet å vise en anerkjennende holdning som blir uttrykt gjennom forståelse og aksept av hele mennesket. Det innebærer en følelse av å bli lagt merke til, forstått og akseptert. En av informantene fortalte at hun ikke følte det var åpent for å fortelle hvem hun virkelig var. Hun ble ikke sett eller anerkjent for den hun var.

Å bli sett kan fungere som en beskyttelsesfaktor, slik det kan ha gjort for to av informantene. Lærerne ble blant annet omtalt som uvurderlig og som en kilde til trygghet. Begge informantene fortalte at dette bedret skolehverdagen. Informantene var på ungdomsskolen i en vanskelig livssituasjon, samtlige utviklet spiseforstyrrelser på denne tiden. Som tidligere nevnt kan spiseforstyrrelser sees på som et signal om truet selvbilde og identitetskrise (Røer 2006). Å bli sett kan dermed sees på som en kilde til økt selvtillit og en støtte i identitetsutviklingen. De to informantene som følte seg sett av lærerne på ungdomsskolen fortalte også at selvtilliten ble påvirket i positiv retning. Informanten som følte seg oversett fortalte at selvtilliten ikke ble bedre av dette. Erikson (1992) mener det er viktig at ungdom får anerkjennelse for veksten og forandringen de går gjennom i ungdomstiden. En av informantene nevnte eksplisitt at hennes lærer gjorde henne mer selvsikker. En annen sa hun var svært usikker på seg selv og at dette er veldig vanlig i ungdomsskoletiden. Det er uklart i hvilken grad lærere påvirket identitetsutviklingen til de tre andre informantene. Som tidligere nevnt har alle informantene sagt at det er svært viktig å bli sett. Anerkjennelse for utviklingsprosessen og personen man er, vil være viktig i identitetsutviklingen. Dermed kan det se ut til at det å bli sett, selvoppfatning og utvikling av identitet henger sammen. Å bli sett vil være grunnlag for økt grad av selvtillit og en støtte i identitetsutviklingen.

7.2 Veien videre

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan kvinner som hadde spiseforstyrrelser på ungdomsskolen ble sett og møtt av sine lærere. Videre ønsket jeg

å undersøke om dette påvirker deres selvoppfatning og identitet. Ut fra resultatene kan praktiske implikasjoner utledes.

Informantene pekte på flere tiltak som bør iverksettes i forhold til spiseforstyrrelser. Skolen er gjennom Opplæringsloven pålagt å ivareta elevenes psykososiale helse. Dette impliserer at lærere bør ha kunnskap om ulike psykiske lidelser. Informantene påpekte at kunnskap om spiseforstyrrelser bør prioriteres i lærerutdanningen. Rammeplan for allmennlærerutdanning (1998) fokuserer ikke på dette eller andre psykiske lidelser. Videre sa informantene at lærere bør vite hvor de skal henvende seg dersom de har en elev med spiseforstyrrelser. Det kan tenkes at et tettere samarbeid med PPT og BUP kunne vært ønskelig og gjort terskelen lavere for å henvende seg ved bekymring.

Som nevnt i innledningen er temaet for verdensdagen for psykisk helse, høsten 2006, ”barn, familie og samfunn” og budskapet er ”Se meg!”. Mental helse (2006) nevner at fokus vil være på barn- og ungdoms psykiske helse. Videre nevnes behovet for synliggjøring av hvilke hjelpetiltak som finnes og hva voksenpersoner kan bidra med. En kan håpe at denne dagen gir inspirasjon til økt satsing på kunnskap om psykiske lidelser blant lærere.

Alle informantene sa at de ønsket å bli sett og fanget opp. Ambivalensen er tydelig hos mennesker med spiseforstyrrelser, likevel bør ikke dette være til hinder for ta opp bekymring. Det vil også være av betydning om man føler seg sett. Ved å bli sett blir man anerkjent og denne anerkjennelsen vil være et fundament i en relasjon mellom lærer og elev. I en slik relasjon vil det også være lettere å ta opp en eventuell bekymring. Det er følelsen av å bli lagt merke til, forstått og akseptert som er avgjørende i barn og ungdoms utvikling. Å bli oversett kan for enkelte bli enda et nederlag. Det bør være en målsetning fra skolens side at alle elever skal bli sett.

Denne undersøkelsen er en retrospektiv undersøkelse, dermed fikk ikke de samme pedagogiske idealene like stor oppmerksomhet da informantene gikk på ungdomsskolen som de gjør i dag. Opplæringsloven (2005) slår fast at opplæringen

skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, dette kalles ”tilpasset opplæring”. Prinsippet om tilpasset opplæring har fått stor oppmerksomhet den siste tiden. Det kan ikke sies å ha vært et like stort satsingsfelt for ti år siden da flere av informantene gikk på ungdomsskolen. Elever med spiseforstyrrelser kan oppleve ulike faglige vansker som følge av spiseforstyrrelsen. Skolehverdagen bør da tilrettelegges ut fra elevens behov og vanskeområder med grunnlag i prinsippet om tilpasset opplæring. Aktuelle tiltak kan være samtaler, redusert arbeidsmengde og fritak i fag som kroppsøving og heimkunnskap. En av informantene pekte også på at mange mennesker med spiseforstyrrelser er svært prestasjonsorienterte. I forhold til dette er prinsippet om tilpasset opplæring svært aktuelt, hver enkelt elev kan ha individuelle mål og slik kan konkurranse mellom elever unngås. Dette vil være vanskelig å realisere, men å ha det som et mål vil være viktig.

Det viktigste tiltaket for elever med spiseforstyrrelser kan se ut til å øke kompetansen blant lærere. Ved å ha en forståelse for hva spiseforstyrrelser er og hvilken funksjon denne kan ha, kan lærere møte disse elevene der de er. Det vil også bli enklere å utarbeide tiltak for den enkelte. For en elev med spiseforstyrrelser vil det være viktig å se an dagsformen og tilby samtaler eller ekstra hjelp på dårlige dager. Dersom eleven er i behandling vil det være aktuelt å samarbeide med behandlingsinstans og foreldre for å best ivareta eleven. I et slikt tverrfaglig samarbeid kan også eleven involveres og få sagt sin mening om hvordan situasjonen er. Dersom eleven trenger innleggelse på sykehus vil det være viktig å holde kontakten med hjemskolen for slik å bidra til en trygg tilbakeføring. Eleven bør da være involvert og ha mulighet til å påvirke beslutningene.

Tiltakstenkingen i forhold til elever med spiseforstyrrelser kan overføres til andre grupper. Tiltakene som er beskrevet vil særlig være aktuelle for ungdom med andre psykiske lidelser slik som depresjon og angst. Disse lidelsene kan gi flere av de samme symptomene som spiseforstyrrelser. Imidlertid vil det viktigste budskapet i denne oppgaven gjelde samtlige elever; det er å se alle elever. Det vil være viktig å se, anerkjenne og bry seg. Ungdomstiden er preget av identitetsutvikling og tanker

omkring egen selvoppfatning. Ved å se kan lærer være til støtte for alle ungdommer. Å bli sett kan være en kilde til forandring.

Kildeliste

- Alexander-Mott, L. (1994): Anorexia Nervosa: Definition, Diagnostic Criteria, and Associated Psychological Problems i: Alexander-Mott, L. og Lumsden, D. B. (red.): *Understanding Eating Disorders. Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa and Obesity*. Washington: Taylor and Francis
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget
- Borge, A. I. B. (2003): *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Crocker, J. og Park, L. E. (2003): Seeking Self- Esteem: Construction, Maintenance, and Protection of Self- Worth i: Leary, M. R. og Tangney, J. P. (red.): *Handbook of Self and Identity*. New York: The Guilford Press
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eccles, J. S. (2004): Schools, academic motivation, and stage- environment fit i: Lerner, R. M. og Steinberg, L. (red.): *Handbook of Adolescent Psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons
- Erikson, E. H. (1992): *Identitet, ungdom og kriser*. København: Hans Reitzel Forlag
- Fisher, M., Golden, N. H., Katzman, D. K., Kreipe, R. E., Rees, J., Schebendach, J., Sigman, G., Ammerman, S. og Hoberman, H. M. (1995): Eating Disorders in Adolescents: A Background Paper i: *Journal of Adolescent Health*, nr.16, s. 420- 437
- Fog, J. (2004): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag
- Grønmo, S. (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen i: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Harry, B., Sturges, K. M. og Klingner, J. K. (2005): Mapping the Process: An Exemplar of Process and Challenge in Grounded Theory Analysis i: *Educational Researcher*, vol 34, nr 2, s. 3- 13
- Herpertz- Dahlmann, B. og Remschmidt, H. (1995): Anorexia Nervosa and Depression: Results of a Longitudinal Study i: Steinhausen, H.-C. (red.): *Eating Disorders in Adolescence. Anorexia and Bulimia Nervosa*. Berlin: Walter de Gruyter
- Holter, H. (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning i: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Interessegruppa for kvinner med spiseforstyrrelser (IKS). *Tvangsspising*. URL: <http://www.iks.no/sf.htm#Tvangsspising> (Lesedato: 10. 01. 2006)

-
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). (1998): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.
- Klefbeck, J og Ogden, T. (2001): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam
- Liebert, R. M. & Liebert, L. L. (1995): *Science and Behavior. An introduction to methods of psychological research*. New Jersey: Prentice Hall International
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lov av 17. 07. 1998. Sist endret 17.06. 2005. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Marx, R. D. (1994): Anorexia Nervosa: Theories of Etiology i : Alexander-Mott, L. og Lumsden, D. B. (red.): *Understanding Eating Disorders. Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa and Obesity*. Washington: Taylor and Francis
- Maxwell, J. A. (1992): Understanding and Validity in Qualitative Research i *Kopisamling SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Unipub
- Mental Helse (2006): *Hva handler verdensdagen om?* URL: <http://www.mentalhelse.no/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=6400> (Lesedato: 02.05. 2006)
- Moshman, D. (2005): *Adolescent Psychological Development. Rationality, Morality, and Identity*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De forskningsetiske komiteer
- Nurmi, J.-E. (2004): Socialization an self-development. Channeling, Selection, Adjustment, and Reflection i: Lerner, R. M. & Steinberg, L. *Handbook of Adolescent Psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons
- Palmer, B. (2003): Concepts of Eating Disorders i: Treasure, J., Schmidt, U. og Furth, E. (red.): *Handbook of Eating Disorders*. Chichester: John Wiley & Sons
- Pianta, R. C. (1999): *Enhancing Relationships. Between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association
- Rosenvinge, J. H., Bassøe, H. H. og Støylen, I.- J. (1991): *Spiseforstyrrelser. Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa og Overvekt. Forståelsesformer og behandlingsmodeller*. Oslo: Tano
- Røer, A. (2006): *Spiseforstyrrelser. Symptomforståelse og behandlingsstrategier*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Schibbye, A.-L. L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget

- Seierstad, A., Langengen, I. W., Nylund, H. K., Rainar, L. M. og Jamtvedt, G. (2004): *Forebygging og behandling av spiseforstyrrelser*. Rapport nr. 13. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten
- Serpell, L. Og Troop, N. (2003): Psychological Factors i: Treasure, J., Schmidt, U. og Furth, E. (red.): *Handbook of Eating Disorders*. Chichester: John Wiley & Sons
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skårderud, F. (1994): *Nervøse spiseforstyrrelser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skårderud, F. (2000): *Sterk Svak. Håndboken om spiseforstyrrelser*. Oslo: Aschehoug
- Skårderud, F., Rosenvinge, J. H. og Gøtestam, K. G. (2004). *Spiseforstyrrelser- en oversikt*. URL: <http://www.tidsskriftet.no/pls/Its/pa It.visSeksjon?up SEKS ID=1050522> (Lesedato 09.12. 2004)
- Slade, R. (1984): *The anorexia Reference Book, Direct and clear answers to everyone's questions*. London: Harper & Row, Publishers
- Stein, K. F. (1996): The Self-Schema Model: A Theoretical Approach to the Self-Concept in Eating Disorders i: *Archives of Psychiatric Nursing*, vol 10, nr. 2. s. 96-109
- Tetzchner, S. von (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wormnæs, O. (2005): *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. Kopisamling SPED4010. Oslo: Unipub

Vedlegg 1

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJUUNDERSØKELSE

Jeg er en student i spesialpedagogikk som nå skal i gang med skriving av masteroppgave. Jeg har valgt å skrive om spiseforstyrrelser. Mitt fokus er hvilken opplevelse kvinner med spiseforstyrrelser har hatt av møtet med lærere i ungdomsskolen. Jeg vil fokusere på om deres vansker har blitt fanget opp og i hvilken grad de føler seg sett av lærere. I den forbindelse søker jeg informanter som kan tenke seg å stille opp på intervju rundt dette temaet.

Jeg anser lærers rolle som svært viktig i møtet med elever med spiseforstyrrelser. Dette er også et tema som det har vært lite fokus på både i skolen generelt og i litteraturen. Mitt ønske er derfor å kunne bidra med økt kunnskap rundt dette temaet. Jeg vil presisere at jeg ikke vil fokusere på årsaker til spiseforstyrrelsen eller selve spiseforstyrrelsen i seg selv.

Jeg tar sikte på å foreta intervjuet i januar-2006. Intervjuet vil ta ca. en halv time - 1 time.

I oppgaven vil mine informanter bli anonymisert; de vil ikke være mulig å identifisere.

Du kan til enhver tid i mitt arbeid med oppgaven trekke deg og alle data vil bli slettet og utelatt fra oppgaven.

Dersom du kunne tenke deg å ta del i dette, vil dette være av stor hjelp for meg. Du vil også ha mulighet til å være med på å øke kunnskapen på dette feltet. Dersom det er ønskelig kan jeg tilby deg et eksemplar av min ferdige oppgave.

Dersom du har spørsmål står mitt telefonnummer nederst. Hvis du kan tenke deg å ta del i dette, kan du returnere dette brevet og jeg tar kontakt med deg.

Med hilsen

Elin Berge

Tlf:

Ja, jeg ønsker å gi intervju:

Navn:

Tlf:

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

1. Generelt:

- Hvordan hadde du det på ungdomsskolen?
- På hvilken måte påvirket spiseforstyrrelsen skolehverdagen?
 - Faglig?
 - Sosialt?

2. Å bli sett, å fange opp

- Kan du fortelle om ditt forhold til lærerne?
 - En du hadde et spesielt godt forhold til? Hva gjorde at du hadde et slikt godt forhold til vedkommende?
 - Følte du deg sett av lærerne? På hvilken måte?
- Var det noen av lærerne som fanget opp at du hadde en spiseforstyrrelse?
 - På hvilken måte tok vedkommende dette opp?
 - Hvordan påvirket det deg at lærer tok dette opp? Ikke tok dette opp?
 - Fikk du tilbud om videre hjelp, oppfølging, henvisning til andre instanser?

3. Selvpåfatning og identitet

- På hvilken måte ble din selvtillit påvirket av måten du ble møtt på av lærerne?
 - Faglig?
 - Din selvsikkerhet?

4. Informantens egne tanker om eventuelle tiltak

- Er det noe du skulle ønske hadde blitt gjort annerledes fra lærernes side?
- Hva tenker du ideelt sett burde vært gjort?