

# Jenter med depresjon i skolen

## *Opplevelsen av relasjonen mellom lærer og elev – et elevperspektiv*

Kelia Vanessa Garcia Jensrud  
&  
Liz-Natalie Holt Iversen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015



# **Jenter med depresjon i skolen**

Opplevelsen av relasjonen mellom lærer og elev- et elevperspektiv

Kelia Vanessa Garcia Jensrud

Liz-Natalie Holt Iversen

© Liz-Natalie Holt Iversen & Kelia Vanessa Garcia Jensrud

2015

Jenter med depresjon i skolen

Forfatter Kelia Vanessa Garcia Jensrud & Liz- Natalie Holt Iversen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## **Tema, bakgrunn og formål**

Temaet for denne masteroppgaven er depresjon blant jenter i skolen og relasjonen mellom lærer og elev. Bakgrunnen for valg av tema var vår interesse for å finne ut hvordan jenter med depresjon i skolen opplever relasjonen til sine lærere, og hvordan de opplever at denne relasjonen påvirker – eller ikke påvirker – deres læring og trivsel i skolen. Målet med studien er å være et bidrag til temaet depresjon blant jenter i skolen, samt lærer-elev-relasjonen. I tillegg ønsket vi å bidra til økt kunnskap om temaet blant fagpersoner som forholder seg til jenter med depresjon i skolen, som for eksempel lærere, spesialpedagoger og helsesøstre.

## **Problemstilling**

Studiens problemstilling er: «Hvordan opplever jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole relasjonen til lærerne?» Vi har valgt å fokusere på jenter i aldersgruppen 14-18 år, som er elever i ungdomsskole eller videregående skole. Jentene vi har intervjuet er enten diagnostisert, eller går til samtaler hos helsesøster eller psykiatrisk sykepleier som oppgir at jentene har symptomer på nedstemthet i tråd med diagnosen. Vi har benyttet teori om depresjon, relasjoner – herunder kommunikasjon, anerkjennelse, relasjonen mellom lærer og elev, samt kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner – forskning om psykisk helse i skolen og lovverk (Opplæringsloven), for å belyse og drøfte vår problemstilling opp imot innhentet datamateriale.

## **Metode**

På bakgrunn av studiens problemstilling valgte vi å benytte en kvalitativ tilnærming i vårt arbeid. For å belyse problemstillingen på en mest mulig hensiktsmessig måte, valgte vi å benytte semistrukturerte intervjuer i forbindelse med innhenting av datamateriale. Oppgaven bygger på hermeneutikk og fenomenologi – dette fordi vi ønsket å ha fokus på informantenes opplevelser av hvordan lærer-elev-relasjonen arter seg og hvilken betydning de opplever at den har for deres læring og trivsel i skolen. Empirien baserer seg på ti kvalitative forskningsintervjuer, og utvalget består av jenter i alderen 14-18 år. Jentene er elever i ungdomsskole eller videregående skole og strever med depresjon/nedstemthet. Informantene er elever ved ungdomsskoler og videregående skoler på sentralt på Østlandet. I håp om å skape en nærhet mellom resultater og drøfting, og for å unngå unødvendige gjentakelser, har vi valgt å presentere og drøfte resultatene opp mot teori i ett og samme kapittel.

## Resultater og konklusjon

I denne studien har vi forsøkt å besvare følgende problemstilling: «*Hvordan opplever jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole relasjonen til lærerne?*» Vi fant at det eksisterer variasjoner i hvordan jentene i undersøkelsen vår opplever relasjonen til sine lærere. Likevel så vi flere tendenser i datamaterialet. Først ønsker vi å trekke frem et funn vi synes var et veldig positivt, nemlig at samtlige av jentene opplevde å være del av minst én lærer-elev-relasjon som de selv definerte som positiv. Dette er positivt fordi en god lærer-elev-relasjon er med på å påvirke jentenes læring, utvikling og trivsel i positiv forstand. Når det gjelder hva jentene la i begrepene en «god relasjon» og en «dårlig relasjon», så vi at dette varierte. Likevel så vi at enkelte kjennetegn på både den gode og den dårlige lærer-elev-relasjonen gikk igjen hos mange av jentene. Noen egenskaper ved læreren som jentene så ut til å vektlegge ved en god relasjon var; lærerens evne til å vise forståelse og interesse, samt å lytte og vise hensyn. Mange av jentene la også vekt på lærerens evne til å tilrettelegge undervisningen og å ta seg tid til dem. Noen egenskaper ved læreren som jentene så ut til å legge vekt på ved en dårlig relasjon var; lærerens mangel på forståelse, kunnskap og respekt. Lærere som «kjefter» ble referert til i forbindelse med den dårlige relasjonen. Mange av jentene fortalte også om frustrasjon knyttet til det de definerte som mangel på forståelse hos lærerne. Jentene ga samlet sett uttrykk for at relasjonen – være seg god eller dårlig – har betydning for deres læring, trivsel, tillit og konsentrasjon. Selv om jentene så ut til å oppleve relasjonen de har til lærerne som viktig, understreket mange at en god relasjon til en lærer ikke «fjerner» deres depresjon. Likevel kan en god relasjon til en eller flere lærere være med på å gjøre det enklere å komme seg igjennom skolehverdagen. Jentene ga uttrykk for at en god relasjon til én lærer, kan føre til at de trives *litt* bedre og lærer *litt* mer, i en vanskelig hverdag. Flere av jentene ga også uttrykk for at en svært dårlig relasjon til én lærer, også kan påvirke relasjonen til andre lærere negativt.

# Forord

Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har vært svært lærerik og interessant, men samtidig utfordrende. Vi har i denne prosessen fått muligheten til å fordype oss i et tema innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, som ikke bare er interessant for oss personlig – det er også høyst samfunnsrelevant. I løpet av denne prosessen har vi mottatt uvurderlig hjelp og støtte fra mange personer:

Vi ønsker først å takke de ti jentene som stilte opp som informanter i studien vår. Deres bidrag har vært uvurderlig for oss i denne prosessen. Vi føler oss privilegerte som har fått et nært innblikk i deres tanker og opplevelser knyttet til et tema som vi vet er både sårbart og personlig. For oss vitner dette om styrke og pågangsmot i en utfordrende hverdag.

Videre ønsker vi å rette en stor takk til alle som har hjulpet oss med å komme i kontakt med de aktuelle informantene. Deres hjelp har vært uunnværlig!

Vår veileder, Elisabeth Kolbjørnsen, fortjener også en stor takk for sine konstruktive tilbakemeldinger og mange oppmuntrende ord. Takk for at du har vært så tilgjengelig for oss, og for at du har oppmuntret, inspirert og støttet oss – også i utfordrende perioder. Vi vil også rette en takk til våre flotte medstudenter for inspirerende samtaler og sosiale avbrekk.

Vi ønsker også å takke familie og venner for at dere har vist støtte og forståelse i travle tider. Tusen takk til Ole-Albert Rønning for at du tok deg tid til å korrekturlese store deler av vår oppgave. Vi vil også takke våre samboere, Jon og Martin, for at dere har stått ved vår side og motivert oss til å gjennomføre våre lange og innholdsrike studentliv. Spesielt vil vi takke Martin for verdifull veiledning i forbindelse med bruk og valg av IT-verktøy. Det rettes også en stor takk til Mona Kvisla Holt for overnattingsplass i travle tider, samt mange gode faglige drøftinger.

Vi ønsker til slutt å takke hverandre for et svært godt samarbeid, fylt med konstruktive og gode samtaler og diskusjoner, engasjement, oppmuntringer og verdifulle innspill og idéer.

Aurskog, november 2015

Liz-Natalie Holt Iversen og Kelia Vanessa Garcia Jensrud





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling og avgrensning .....	2
1.3	Begrepsavklaring .....	3
1.4	Prosess og ansvarsfordeling.....	3
1.5	Oppgavens oppbygging .....	5
2	Teoretisk bakgrunn.....	6
2.1	Depresjon.....	6
2.2	Relasjoner .....	10
2.2.1	Kommunikasjon .....	12
2.2.2	Anerkjennelse.....	14
2.2.3	Relasjonen mellom lærer og elev .....	18
2.2.4	Kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner.....	20
2.3	Forskning om psykisk helse i skolen.....	21
2.4	Lovverk (Opplæringsloven) .....	23
3	Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming .....	24
3.1	Vitenskapelig utgangspunkt .....	24
3.1.1	Fenomenologi og hermeneutikk.....	24
3.1.2	Forforståelse .....	25
3.2	Kvalitativ metode .....	26
3.2.1	Kvalitativt forskningsintervju .....	27
3.3	Forskningsprosessen.....	28
3.3.1	Utvalg .....	28
3.3.2	Søke om tillatelse .....	30
3.3.3	Utarbeidelse av intervjuguide.....	31

3.3.4	Prøveintervju .....	33
3.3.5	Gjennomføring av intervjuer .....	33
3.3.6	Transkribering .....	35
3.3.7	Fremstilling og analyse .....	36
3.4	Validitet, reliabilitet og generalisering .....	37
3.4.1	Validitet .....	38
3.4.2	Reliabilitet .....	39
3.4.3	Generalisering .....	40
3.5	Etikk.....	40
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	43
4.1	Presentasjon av jentene i undersøkelsen.....	43
4.2	Overordnede funn og kvantifisering.....	44
4.2.1	Hovedfunn.....	44
4.2.2	Kvantifisering av datamaterialet .....	46
4.2.3	Drøfting av overordnede funn og kvantifisering.....	49
4.3	Relasjonens betydning .....	54
4.3.1	Den gode lærer-elev-relasjonen .....	54
4.3.2	Den dårlige lærer-elev-relasjonen .....	57
4.4	Tilrettelegging av undervisningstilbudet .....	65
5	Refleksjoner og avslutning .....	72
5.1	Refleksjoner omkring studiens formål og problemstilling .....	72
5.2	Studios validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	73
5.3	Refleksjoner over prosessen .....	75
5.4	Avslutning.....	78
	Litteraturliste .....	80
	Vedlegg .....	84

# 1 Innledning

I dette kapitlet redegjør vi først for bakgrunnen for valg av tema, før vi så presenterer undersøkelsens problemstilling og aktuelle avgrensinger. Deretter gjør vi kort rede for sentrale begreper. Videre redegjør vi for fordelingen av arbeidet, før vi til sist presenterer oppgavens struktur og oppbygging.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en rapport fra Ungdata (NOVA, 2015) trekkes det frem at ungdom generelt er veltilpasset og hjemmekjær, men kanskje litt stressa. Det er høy skoletrivsel, mindre kriminalitet og rus, de fleste har gode venner, og er fornøyd med foreldrene sine. Det er midlertidig ett område i denne undersøkelsen som gir særlig grunn til bekymring, og det er det økende antallet ungdommer som rapporterer om psykiske helseplager. Spesielt gjelder dette jentene. I rapporten stiller de spørsmålet; «hva skjer med jentene?», og det lurte vi også på. Selv om de oppgir at de trives på skolen, viser fortsatt tallene i rapporten at de psykiske helseplagene hos jentene har økt. De rapporterer at omfanget av psykiske helseplager øker jevnt gjennom ungdomstrinnet, og flater ut på VG1. På VG1 er det færre som er fornøyd med egen helse enn på de lavere trinnene. Både gutter og jenter oppgir at de trives svært godt eller nokså godt på skolen, og tallet er stabilt hele veien gjennom ungdomsskolen og videregående. Likevel kan det være verdt å bemerke seg at 5 % av ungdommene oppgir at de trives nokså dårlig eller svært dårlig på skolen. Hvem er disse fem prosentene?

Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) fant at 1 av 5 av elevene som avslutter den videregående opplæringen, slutter på grunn av psykiske eller psykososiale vansker (NIFU-rapport nr. 9, 2014). Og som Ungdata-rapporten viser, så har nok mange av elevene slitt med den psykiske helsen i flere år allerede før de når VG1. NIFU-rapporten fra 2014, som heter «Psykisk helse i skolen», er en spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere som omhandler hvordan skolene forholder seg til temaet. Rapporten viser at et stort flertall av lærerne ønsker at skolene skal arbeide systematisk både for å forebygge- og fremme god psykisk helse hos elevene. Samtidig er det et mindretall av lærerne som oppgir at skolen faktisk gjør dette.

Undersøkelsen indikerer at lærerne gjør en aktiv innsats både i og utenfor undervisningen for elever med psykiske vansker, selv om de ytrer et ønske om mer kompetanse og ressurser, og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier. Skoleleder og skoleeier på sin side mener at de har et bredt og kompetent tilbud til rådighet. Til syvende og sist handler det om hvilken holdning den enkelte lærer har til sine elever og hva som foregår i klasserommet. 80 % av lærerne oppgir at de har hatt elever med psykiske vansker de siste 3 årene. 1 av 2 lærere føler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å følge opp disse elevene, og 1 av 3 mener de mangler tid og ressurser til å følge opp. Lærerne oppgir også at de har fått god hjelp av Pedagogisk- Psykologisk Tjeneste (PPT), og Oppfølgingstjenesten (OT).

Sosiale medier og blogger vrirler av jenter som uttrykker sin frustrasjon og utmattelse over å ikke ha det så bra. De snakker om et enormt press fra både skole, venner og foreldre, og mange er redde for å mislykkes. Disse jentene finner vi igjen i skolen, og hvordan har de det egentlig der?

Begge forfattere av denne masteroppgaven er nytilsatte i PPT, og dette temaet fanget vår interesse i løpet av masterstudiet. I jobben møtte vi denne problemstillingen tidlig, der lærere spesielt søker veiledning og hjelp til viderehenvisning. PPT bidrar ofte i henvisninger til Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), og et samarbeid rundt elevene som strever psykisk forekommer. Dette gjør det høyst aktuelt for oss å vite noe om hvordan disse jentene har det. Deres fortellinger kan hjelpe oss å hjelpe andre jenter ved en senere anledning.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Vi har valgt å fokusere på hvordan unge jenter har det på skolen. Ungdata 2013 og NIFU-rapporten fra 2014 tar for seg elever fra ungdomsskolen og videregående utdanning, og dette er aldersgruppen vi har valgt å fokusere på i oppgaven. Depresjon- og angstlidelser er ifølge Folkehelseinstituttet (2009) noen av de vanligste psykiske lidelsene jenter i ungdomsalderen har, derfor har vi valgt å fokusere på depresjon og nedstemthet. Vår problemstilling er som følger:

*«Hvordan opplever jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole relasjonen til lærerne?»*

NIFU-rapportens (2014) indikasjon om at lærerne er viktige for hvorvidt disse jentene blir

fanget opp og får tilrettelegging, ble en vesentlig faktor for vår problemstilling. Har de møtt en lærer som tilrettelegger, eller har de møtt læreren som ikke opplever at elevenes psykiske helse er deres ansvarsområde? Påvirker dette relasjonen mellom læreren og eleven? Vi håper vår undersøkelse får frem noen av jentenes tanker rundt deres relasjon til lærerne sine.

## 1.3 Begrepsavklaring

Denne oppgaven inneholder en del begreper det er viktig å ha en oversikt over før man leser. Problemstillingen inneholder begreper som vil bli gjort rede for i teoridelen, men vi vil likevel nevne nøkkelordene her. Jentene vi snakker om i oppgaven er i alderen 14-18 år, de vil gjennom teksten bli referert til som «jentene». Neste ord er «depresjon», og det er viktig å merke seg at vi ikke har stilt krav om at jentene må ha diagnosen «depressiv lidelse». Selv om noen av jentene faktisk har diagnose og går i behandling, blir «depresjon» i tillegg et samlebegrep for blant annet nedstemthet og tristhet. Likevel velger vi å presentere diagnosekriteriene slik de står beskrevet i ICD-10 i kapittel 2, da dette gjør det enklere å identifisere og fange opp de jentene som har ett eller flere symptomer.

«Psykisk helse» defineres av Verdens Helseorganisasjon (WHO) som «en tilstand av velvære der individet realiserer sine muligheter, kan håndtere livets normale stress, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har muligheter til å bidra for samfunnet» (NIFU-rapport 9/2014, s. 19).

Det siste nøkkelbegrepet er «relasjon». Relasjon er et ganske komplekst begrep som kan være vanskelig å virkelig gripe. Det er identifisert visse elementer man tenker bør være tilstede for at det skal oppstå en god relasjon, men det vil likevel ikke gi noen garanti for at det skjer. Relasjoner vil bli beskrevet nærmere i kapittel 2.

## 1.4 Prosess og ansvarsfordeling

Vi har valgt å samarbeide om å skrive denne masteroppgaven, da vi begge er interesserte i tema, og jobber i Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste der dette er svært aktuelt. I tillegg har begge hatt positive erfaringer med slikt samarbeid fra tidligere i studiet. Selv om det kan være utfordringer knyttet til et slikt samarbeid, er vår vurdering at det er flest fordeler. Én utfordring kan være at det blir mangel på sammenheng i oppgaven fordi forfatterne blant

annet har ulik forforståelse og skrivestil. For å sikre best mulig sammenheng i vår oppgave, har vi valgt å ha et tett samarbeid i hele prosessen. Vi har i skriveprosessen benyttet Google Disk for å kunne samarbeide tettest mulig. På denne måten har vi har kunnet gi hverandre innspill og tilbakemeldinger, vi har kunnet redigere og tilføye avsnitt, samt at vi har samkjørt skrivestilene våre. I tillegg har vi hatt tett kontakt via telefon og e-post, samt at vi har møttes jevnlig for å samkjøre prosessen ytterligere. Vi har møttes spesielt hyppig i forbindelse med gjennomføringen av undersøkelsen. Selv om vi til en viss grad fordelte de ulike avsnittene imellom oss i starten av skriveprosessen, har vi hatt et så tett samarbeid at det føles unaturlig å forholde seg til denne fordelingen nå som oppgaven er ferdigstilt. Vi ønsker i utgangspunktet derfor å dele ansvaret for oppgaven i sin helhet.

Retningslinjene for faget etterspør en spesifisering av hvem som i *hovedsak* står ansvarlig for de ulike kapitlene. Derfor vil vi redegjøre for ansvarsfordelingen i oppgaven. Kapittel 1 *Innledning* er skrevet av oss begge i fellesskap. Det samme gjelder Kapittel 2 *Teoretisk bakgrunn*, men Liz kan sies å ha hovedansvaret for avsnittene som omhandler depresjon, kommunikasjon, anerkjennelse og forskning om psykisk helse i skolen. Vanessa har hovedansvaret for avsnittene som omhandler relasjonen mellom lærer og elev, kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner og lovverk. Kapittel 3 *Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming* er også basert på samarbeid, men Liz har hovedansvaret for avsnittene som omhandler semistrukturert intervju, tolkning og analyse, validitet, reliabilitet, generalisering og etikk. Vanessa har hovedansvaret for avsnittene som omhandler vitenskapelig utgangspunkt; fenomenologi og hermeneutikk, samt forforståelse. Videre har Vanessa hovedansvaret for avsnittene om kvalitativ metode; kvalitativt forskningsintervju, samt avsnittene om forskningsprosessen; utvalg av informanter, søking om tillatelse, utarbeidelse av intervjuguide, prøveintervju, gjennomføring av intervjuer og transkribering. Kapittel 4 *Presentasjon og drøfting av resultatene* er skrevet i tett samarbeid, og det er derfor vanskelig å komme med en konkret ansvarsfordeling. Likevel kan Liz sies å ha et hovedansvar for avsnittene som omhandler relasjonens betydning, men avsnittet som omhandler den dårlige lærer-elev-relasjonen er skrevet av både Liz og Vanessa. Liz har her hatt hovedansvaret for den første delen, mens Vanessa har hovedansvaret for underavsnittet som heter *Dårlige lærer-elev-relasjonen; etikk og lovverk*. Vanessa har hovedansvaret for avsnittet knyttet til presentasjon av jentene i undersøkelsen, samt avsnittene knyttet til overordnede funn og kvantifisering. Avsnittet om tilrettelegging av undervisningstilbudet er skrevet i fellesskap. Vanessa har hatt hovedansvaret for Kapittel 5 *Refleksjoner og avslutning*.

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Vi har valgt å dele denne oppgaven inn i fem kapitler, for å forhåpentlig bidra til en meningsfull besvarelse av problemstillingen samt fremstilling av studien. Nedenfor beskriver vi nærmere oppgavens oppbygging og hva de ulike kapitlene inneholder.

**Kapittel 1:** I dette kapitlet har vi hovedsakelig introdusert målsettingene for studien. Vi har lagt vekt på bakgrunn for valg av tema, presentert problemstillingen og aktuelle begrensninger, samt at vi har foretatt nødvendige begrepsavklaringer og redegjort for prosessen og fordelingen av arbeidet.

**Kapittel 2:** I dette kapitlet har vi gjort rede for den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Temaene som blir presentert her baserer seg på problemstillingen, og har senere fungert som et bakteppe for innhenting, presentasjon og drøfting av studiens funn.

**Kapittel 3:** I dette kapitlet har vi presentert oppgavens vitenskapsteoretiske og metodiske bakgrunn. Vi har her redegjort for vårt vitenskapelige utgangspunkt, kvalitativ metode, forskningsprosessen, samt validitet, reliabilitet og generalisering. I tillegg har vi lagt vekt på etikken sin plass i studien.

**Kapittel 4:** Studiens funn – basert på det innhentede datamaterialet – presenteres og drøftes i dette kapitlet. Både presentasjonen og drøftingen settes i sammenheng med aktuell litteratur og forskning.

**Kapittel 5:** Dette kapitlet består av refleksjoner og konklusjoner knyttet til oppgavens problemstilling, oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Vi reflekterer over – og evaluerer – prosessen, før vi runder av med en avslutning som inkluderer en kort oppsummering av studiens funn.

## 2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet redegjør vi for og drøfter teorien som ligger til grunn for denne oppgaven. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er nært relatert til problemstillingen, og benyttes senere for belyse og diskutere undersøkelsens funn. Det legges størst vekt på problemstillingens hovedbegreper; *depresjon* og *relasjon* – derunder kommunikasjon, anerkjennelse, relasjonen mellom lærer og elev, samt kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner. I dette kapitlet presenterer vi også aktuell forskning innenfor temaet psykisk helse i skolen og lærer-elev-relasjonen. Avslutningsvis ser vi på opplæringslovens § 1-3 *Tilpasset opplæring og tidelig innsats*, § 9a-1 *Elevane sitt skolemiljø, generell del* og § 9a-3 *Det psykososiale miljøet*.

### 2.1 Depresjon

I denne delen vil vi forsøke å gi en introduksjon til hva depresjon er, og hvordan den kommer til syne. Det begynner med en mer klinisk beskrivelse, og avslutter med en beskrivelse av eleven med depresjon, og hva skolen kan gjøre. Som innledning til beskrivelsen av det vanskeområdet vi har valgt, vil vi først si noe om personlighet. Psykiateren Skårderud, Haugsgjerd og Stänicke (2010) viser til personlighet som «vår måte å tenke på, føle og handle på i en rekke situasjoner over en lengre tidsperiode» (2010, s. 270). Personligheten vår er med på å forme hvordan vi håndterer krisene som oppstår i livet. Innenfor personlighetsgruppen *de dramatiske*, har de lagt undergruppen de kaller *de ustabile*. Ustabilitet i affekter, samt selvbilde og relasjoner. Forekomsten blant kvinner og menn er omtrent like stor, men kvinner er flinkere til å be om hjelp. Personligheten sier noe om hvordan vi er rustet til å takle verden, og er med på å påvirke de relasjonene disse menneskene har til andre mennesker. Det er relevant for vårt utgangspunkt i oppgaven.

Skårderud et.al (2010) viser videre til at alle mennesker opplever å bli lei seg når livet er vanskelig. At skuffelser, motgang og avvisning er noe alle møter i livet, og at det å bli lei seg er en naturlig reaksjon på dette. Hvordan vi reagerer kommer an på situasjonen, og sorgreaksjoner på grunn av for eksempel tap av barn, ektefeller, foreldre og liknende går gjerne over etter en periode. Prosessen fra motgangen rammer mennesket til man finner livsgleden tilbake, kaller de sorgprosess. Men noen ganger skjer ikke denne naturlige



sorgprosessen. Noen ganger blir man værende i den, og man får en gjennomgripende nedstemthet eller synker ned i en dyp depresjon. Dette kan resultere i at man mister evnen til å tenke realistisk om seg selv og sin fremtid.

I ICD-10 beskrives F32 Depressiv episode, og F33 Tilbakevendende depressiv lidelse. Vanlige symptomer er interesse- og gledesløshet, energitap som fører til tretthet og redusert aktivitet, redusert konsentrasjon og oppmerksomhet, redusert selvfølelse og selvtillit, skyldfølelse og mindreverdighetsfølelse, triste og pessimistiske tanker om fremtiden, planer om eller utføring av selvskadning eller selvmord, søvnforstyrrelser, og redusert appetitt. Det senkede stemningsleiet forandrer seg lite fra dag til dag, varierer ikke med omstendighetene, men kan vise en fast daglig variasjon (2011, s. 116). Vanlige eksempler er interesse- og gledesløshet overfor aktiviteter personen fant glede i tidligere, manglende følelsesmessige reaksjoner på omgivelser og hendelser som tidligere opplevdes som hyggelige, våkner minst to timer tidligere enn vanlig, sterkest depresjon om morgenen, og merkbart tap av appetitt og vekt. De depressive episodene varierer i styrke, lengde og form, men de fleste nevnte symptomene er der. Det fremmes ingen alderskriterier i ICD-10 for å få diagnose, som indikerer at symptomene kan være aldersuavhengige.

Det skilles ikke mellom barn og ungdom i mye av litteraturen som omhandler barn, unge og depresjon, så vi har inntrykk av at ungdom som er deprimerte også kan ha vært det som barn i større eller mindre grad. Depresjon hos barn er ifølge Skårderud et al. (2010) vanligere enn man tidligere har vært klar over. At en depresjon i barndommen kan være starten på en lang utviklingsgang fram mot en psykisk lidelse i voksen alder. Den psykiske lidelsen kan bli en stemningslidelse, men ikke alltid. Videre uttrykker de at barn sjeldent kaller seg selv deprimerte, men at de uttrykker noe voksne vil kalle depresjon. Symptomene kan være vondt i magen og hodet, skolevegring, spisevegring, dårlig humør, tilbaketrekning, uro, aggressivitet og liknende (Skårderud et al. 2010, s. 335). Blant annet kan relasjonsbrudd hos unge føre til relasjonsvansker, som igjen kan føre til nedstemthet fordi de kan havne i det Skårderud et al. (2010) kaller onde sirkler av avvising og skuffelser i forholdet til betydningsfulle andre. Disse onde sirkelene kan igjen føre til lav selvfølelse, med sinne eller tilbaketrekning som en følge. Dette kan skape konflikter med omgivelsene, som igjen gir nye avvisinger som konsekvens. Det kan være rimelig å anta at disse utfordringene vil kunne følge barna langt inn i ungdoms- og voksenlivet, dersom det ikke oppdages på et tidlig tidspunkt.

Det er sjeldent barn før puberteten får en depresjonsdiagnose, men de kan få en diagnose som

heter atferdsforstyrrelse. Depresjon ligger innunder denne. En del ungdommer kan ha hatt problemer knyttet til angst, tilknytning- eller atferdsforstyrrelser forut for depresjonen. For eksempel har personer som har en bi-polar lidelse i voksen alder, ofte hatt stemningssvingninger i yngre alder (Skårderud et al., 2010). Det kan indikere at det i skolen er viktig å fange opp disse elevene tidlig, og ta vanskene deres på alvor.

Grøholt, Sommerschild og Garløv (2008) viser til at det kan være vanskelig å sette en diagnose på barn som har depresjon. I diagnostiseringen av voksne bygger man på det de voksne forteller, og observasjoner av deres væremåte. Barn derimot har enda ikke utviklet evne til å uttrykke seg verbalt på samme måte, og det er vanskelig å skulle snakke om hva de føler og tanker. Barn kan bli triste og trenge trøst, men når de blir vedvarende triste, initiativløse, og ingenting fenger lenger, så kan man begynne å ane mer omfattende vansker hos barnet. Tenåringene oppgir at de har mer skyldfølelse, lav selvfølelse og nedstemthet som likner mer på det voksne uttrykker. Men de kan være mer irritable, og vise mindre endring i søvn og appetitt. De har likevel betydelige plager i hverdagen.

Berg (2012) hevder at depresjon hos ungdom kan komme til uttrykk på mange forskjellige måter. Ikke alle symptomene er nødvendigvis et uttrykk for depresjon, og det kan skyldes noe annet. Derfor er det viktig å være nøye i undersøkelsene og vurderingene av elevens tilstand. Eksempler på symptomer er tristhet, søvnforstyrrelser der ungdommer sover enten for mye eller for lite, snur døgnet, er unormalt mye urolig og opphisset, trekker seg tilbake og vil være for seg selv, er unormalt slapp og energiløs, følelse av å være verdiløs, har problemer med å konsentrere seg og ta avgjørelser, har følelsen av at alt er håpløst, følelse av angst, tomhet og irritasjon, har en indre uro, gråter mye, og har psykosomatiske plager som ikke skyldes fysisk sykdom. For å avgjøre om disse symptomene har med depresjon å gjøre, er det viktig å se på om de er avvikende fra ungdommens opprinnelige atferdsmønster. Hvis en elev som tidligere ikke har hatt problemer med å sitte stille og konsentrere seg, lese en bok i ro eller gjøre lekser plutselig får vansker med dette, så er det noe man bør ta på alvor.

Det kan være lett å tenke at det er en «ungdomsgreie» som går over av seg selv, og det kan gi ganske alvorlige konsekvenser for den eleven det gjelder. Berg (2012) hevder at skole, skolehelsetjenesten og Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) bør samarbeide om å finne ut hvor alvorlige problemene er. Eventuelt kan de viderehenvise til Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). En ubehandlet depresjon kan få fatale følger (Berg, 2012). Hvis en elev ikke er interessert i å motta hjelp, foreslås det at foreldre og skolen søker hjelp til å få

veiledning i hvordan de skal håndtere situasjonen og forholde seg til eleven. I ytterste konsekvens kan eleven forsøke å ta sitt eget liv, og i noen tilfeller lykkes de med forsøket. Derfor er det viktig å forebygge og ta grep om situasjonen hvis eleven sliter.

Ungdomsalderen kan være en påkjenning, og det er mange og store endringer som skjer på veldig kort tid. Kroppen og utseendet forandrer seg, forholdet til venner og foreldre forandrer seg, følelser om seksualitet og kjærlighet endrer seg, de er utsatt for press når det kommer til skolevalg og utdanning, og de skal utvikle egne verdier, mål og finne en mening med det livet de lever (Berg, 2012). Dette gjør ungdommene sårbare, og kanskje vil ikke ungdommen kjenne igjen seg selv. Den psykiske helsen kan få en knekk dersom evnen til å «fordøye påkjenningene» ikke er tilstrekkelig utviklet. Ungdommene vil kunne trenge hjelp til å flytte utviklingen i riktig retning igjen.

Den Israelsk-Amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky (2013) beskriver ungdomstiden som en periode preget av turbulens, forvirring, dårlig selvtillit, og følelse av å være utestengt. Hovedutfordringen til ungdommene er å få orden på livet sitt, og å utvikle en identitet. Antonovsky er kjent for sine tolkninger av sykdom og helse, gjennom patogenese og salutogenese. Mens patogenese handler om å forklare hvorfor folk blir syke og hva slags sykdom de har, handler salutogenese om motstandsressurser og menneskets utvikling av god helse. Basert på dette har han utviklet begrepet Sense Of Coherence (SOC) eller Opplevelse Av Sammenheng på norsk (OAS) (Antonovsky, 2013). SOC er definert som;

«en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig men også dynamisk følelse av tillit til at stimuli som kommer fra en indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og disse kravene er utfordringer som er verdt å engasjere seg i» (Antonovsky, 2013, s. 41).

Måten å knytte dette opp mot skolens oppfattelse av elevene som sliter med depresjon, er at dette perspektivet åpner for å se eleven som noe mer enn bare sin sykdom. Kjernebegrepene i SOC er begripelighet, håndterbarhet, og meningsfullhet. Ungdommer med depresjoner kan ha vansker med å håndtere disse begrepene på egenhånd, og kan trenge veiledning fra voksne. Men selv om ungdommene selv har problemer med deres opplevelse av sammenheng, betyr ikke det at ikke voksne ved skolen kan hjelpe dem med dette i skolehverdagen.

## 2.2 Relasjoner

I denne delen skal vi se nærmere på relasjoner, og hva dette innebærer. Vi fokuserer på anerkjennelse, kommunikasjon, og lærer-elev-relasjonen vi møter i skolen. Vi introduserer relasjonsbegrepet ved å si noe om en dialektisk relasjonsforståelse; eksistensialismen. Et hovedelement i eksistensialistisk teori bygger på at vi er til, og er i verden. At vi eksisterer, trer frem og kommer til syne (Schibbye, 2009). Eksistensen er en forutsetning for selvrefleksivitet, og «å være til» handler «om umiddelbare sanseinntrykk, som synsopplevelser, hørsel, lukt, kinestetiske sansninger og berøring» (Schibbye, 2009, s. 25). Eksistensialismen tar avstand fra tanken om det determinerte selv, at mennesket er bestemt til å bli den ene eller den andre fra fødselen av. I møte med andre mennesker og ytre faktorer skal man kunne ha en dialog med sansene sine, og spørre seg selv om de definisjonene andre gir deg stemmer med dine egne, indre stemninger, og egen selvforståelse. I alt handler dette om selvrefleksivitet (Lund, 2012).

Bateson (1979) snakker om det han kaller *transference*, eller overføring, som han mener er et generelt fenomen i menneskelige relasjoner. Han snakker om en universal karakteristika av all interaksjon mellom personer, fordi det som skjedde mellom deg og meg i går, former hvordan vi responderer til hverandre i dag. Denne formingen hevder han er en overføring fra tidligere læring. Videre foreslår han at dette har noe med kontekst å gjøre. Konteksten innebærer alt som er med på å forme de ulike situasjonene vi er i. Han linker ordet kontekst til ordet mening, og hevder «Without context, words and actions have no meaning at all» (Bateson, 1979, s. 15). Han mener dette stemmer med all kommunikasjon, alle mentale prosesser, og alt sinn. Han hevder konteksten lager meningen, og at kontekst vi mottar gir oss mening. Språket uten kontekst gir ingen mening, og språket i seg selv er en kommunikasjonsform der grammatikken er kontekstuell forming. Altså er kontekst, ord, handlinger og mening i et avhengighetsforhold.

Eksistensialismens tanke om at vi blir oss selv i samhandling med andre, og Bateson sin tanke om samspill mellom kontekst, ord, handling og mening gir oss et ganske godt bilde av hvor komplisert kommunikasjon og relasjon kan være. Hvordan vi kommuniserer er med på å prege våre relasjoner. To vanlige relasjoner er subjekt-objekt- og subjekt-subjekt-relasjonene. Hvis man har en subjekt-subjekt-relasjon, er dette en mer likestilt relasjon. Man tar utgangspunkt i den andres forståelse og følelsesliv. Schibbye (2009) knytter dette opp mot en

«indre anerkjennelse» som handler om å se og verdsette det den andre er og hva han opplever i sitt innerste. Verdsetting av den andre, fordi han er et menneske. Et subjekt-subjekt-forhold mellom partene betyr ikke nødvendigvis at partene er like, men at de har lik rett til sin egen opplevelse. Her skilles opplevelse og handling. Opplevelsen må man respektere, men handlingen trenger man ikke nødvendigvis å like. I et subjekt-objekt forhold så forholder man seg ikke til den andre som et selvstendig subjekt, man forsøker ikke å ta den andres perspektiv. Dette subjekt-subjekt-forholdet mellom mennesker viderefører Schibbye (2009) til innholdet i anerkjennelse.

Berg (2012) hevder at unge med psykiske vansker må gjennom noe hun kaller en hinderløype for å få hjelp. Og den første hindringen er ofte ungdommen selv. Videre mener hun at psykisk sykdom fremdeles er tabubelagt i samfunnet, til tross for mye arbeid med å motvirke dette. Ungdommene henvender seg kanskje til venner i stedet for voksne, i mangel på kunnskap om hvor det lønner seg å søke hjelp. Likevel mener hun at ungdommene gjerne venter på at en voksen skal oppdage at de har det vanskelig, og hjelpe dem med å oppsøke profesjonell hjelp. Her vil det ligge et ansvar hos skolen og lærere, som gjerne ser ungdommene på daglig basis.

Mange ungdommer er ifølge Berg (2012) redde for å fortelle om problemene sine i frykt for avvisning og stempel som «rar i hodet», både av venner og voksne. Det andre hinderet mener Berg er de voksne. At både foreldre og skole kan ha problemer med å legge merke til elevene, så lenge det ikke er en problem- og forstyrrende atferd de utviser. Hvor godt kjenner lærerne de stille og tilbaketrukne elevene? Det tredje hinderet mener Berg (2012) er de lokale hjelpetjenestene. Det kan være vanskelig for elever, lærere og foresatte å vite hvilken tjeneste man skal kontakte for å få hjelp, og de vet sjeldent hva slags hjelp man kan få. Og hva gjør dette med lærerne og de elevene de bekymrer seg for? Vil de nøle med å si noe fordi de ikke riktig vet hvordan de skal gå frem selv?

## **Tiltak**

Så hvordan kan skolen forholde seg til eleven? Berg (2012) foreslår at man skal opprettholde et så normalt forhold som mulig, anerkjenne at eleven har det vondt og lider, sette spørsmålsteget ved overdreven negativ tenkning, tilby støtte og omsorg, og gi uttrykk for positive følelser, vise at du bryr deg, og vise anerkjennelse og respekt. Hun anbefaler derimot ikke å bebreide eleven for depresjonen, be eleven ta seg sammen, kritisere og irettesette, si

noe som undergraver elevens allerede svekkede selvfølelse. Om eleven avviser deg og dine forsøk på henvendelser, så bør man prøve så godt man kan og ignorere dette.

Hun foreslår videre at man senker kravene til eleven når det kommer til skolearbeid i de periodene det er tyngst. At eleven bør få være med på å bestemme hvor mye han/hun orker, og at man legger til rette på eksamener og prøver. Kanskje man må korte ned skoledagen noe. Tilpasningene gjøres slik at eleven orker å gå på skolen, og ikke blir liggende hjemme. Det viktigste Berg (2012) mener at læreren kan bidra med er å lage faste avtaler om kontakt og samtale, vise interesse, oppmuntre, vise eleven at han/hun er sett, og at man bryr seg om eleven.

### **2.2.1 Kommunikasjon**

I dette underkapittelet skal vi prøve å beskrive kommunikasjon, og hvordan man kan kommunisere i møte med elever som har utfordringer knyttet til depresjon. Litteraturen som presenteres er i stor grad skrevet av og for mennesker som arbeider med psykisk helse, men vi tenker likevel det vil være nyttig å være bevisst hva det er som legges vekt på. Om man som lærer ikke arbeider med barn- og unges psykiske helse til vanlig, så har man fremdeles en relasjon til de i skolesammenheng. Hva som sies og gjøres vil kunne ha en innvirkning, tilsiktet eller ikke.

Lorem (2014) formidler noe han kaller innlevende forståelse. En innlevende forståelse handler om å kunne leve seg inn i den andres livsverden, og at den andre føler seg forstått gjennom det. Han mener det er «en empatisk, innlevende prosess som innebærer at man er sensitiv for mange forhold i situasjonen og for oppfatningene» (Lorem, 2014, s. 161) til i vårt tilfelle; elevene. Videre trekker han frem at forståelse kan være vanskelig, da mange psykiske lidelser gjør at menneskene ikke riktig forstår selv. Derfor peker han på innsikt. En innsikt i sykdommen. Denne innsikten består av flere forhold, og han trekker frem «forståelse av relevant informasjon, forstå konsekvensene av ulike valgalternativ, anerkjenne egen livssituasjon og sykdomsbilde, samt evnen til å uttrykke et valg» (Lorem, 2014 s. 161). Denne innsikten skal etableres både hos personen med det psykiske vanskene, og personen som skal behandle, eller i vårt tilfelle, lære eleven som er deprimert noe. Eleven med depresjon kan uttrykke ønsker eller handlinger som kan oppfattes som negative, irrelevante, skadelige eller urealistiske når man prøver å få innsikt, men de kan også insistere på å forholde seg til

uttrykkene som meningsfulle, selv om man ikke kan forstå hva det er han eller hun mener.

Og det er nok noe av det viktigste man kan huske i møte med elever som sliter psykisk, du forstår mest sannsynligvis ikke. Spesielt hvis du ikke har noe innsikt. Men du kan prøve å oppnå en emosjonell kontakt, der man føler at man rett og slett ikke vet hva man skal si. Din fremtoning og stemmeleie er med på å påvirke hvordan du oppfattes, og er du sensitiv overfor de signalene elevene prøver å sende deg, så vil sjansen for at deres relasjon oppfattes som reell og personlig være mye større. Denne type kontakt kan være med på å skape en trygghet og en tillit til elevene du møter.

Ruesch (ref. i Ruesch & Bateson, 1987) kaller mennesket for en organisme i kommunikasjon, og et instrument utstyrt med sanseorganer, som er mottakerne, og effektorganer som sender ut signaler basert på stimulus fra sanseorganene. Altså senderne. Selve kommunikasjonssenteret er hjernen. Kommunikasjon skjer på mange ulike måter, avhengig av antallet deltakere i kommunikasjonen. Med andre ord kan man si at kommunikasjon er både noe som skjer i oss, og mellom oss, som mennesker.

Vi kan se at andre ikke har det godt, altså har en annen kommunisert til oss at han eller hun ikke har det bra. Lorem (2014) mener at hvis vi da spør denne personen om han eller hun har det vondt, og personen sier «nei, det går fint» er det lett å mistro det som blir sagt på grunn av de sterke non-verbale signalene. En emosjonell kontakt med denne personen kan hjelpe oss å komme i gang med en verbal kommunikasjon. På en side vil felles erfaringer kunne gi oss noe å snakke om, mens på en annen side kan kreative og interessante dialoger oppstå der to mennesker har ulike ståsted og erfaringer. Og i møte med den andre personen kan man lære noe nytt. Språket blir det Lorem (2014) kaller et «berøringspunkt mellom erfaringshorisonter» (s. 171). Altså trenger ikke nødvendigvis læreren ha vært deprimert selv for å kunne kommunisere med en elev på et emosjonelt nivå.

Lorem (2014) trekker frem hermeneutikken som er «studien av teori og praksis for fortolkning» (s. 175). Hermeneutikken blir beskrevet mer i et annet kapittel, men vi vil likevel trekke frem den hermeneutiske forståelsen i kommunikasjonssammenheng. Det handler nemlig ikke bare om tolkning av skrevne tekster, men også verbal og non-verbal kommunikasjon, og andre aspekter som er med på å påvirke oss, som forforståelse, kontekst og meningsdannelse. Lorem (2014) viser til Gadamer, som mente at hermeneutikken beskriver hvordan vi som mennesker erfarer vår verden som forståelig. Han hevdet at vi

forholder oss til andre mennesker med en forventning om å finne mening i det andre sier og gjør. Det å forholde seg til andre mennesker betyr ikke nødvendigvis at man er enig i det de andre sier og gjør, men at man ønsker – og prøver – å se situasjonen fra den andres ståsted.

## 2.2.2 Anerkjennelse

I dette underkapittelet skal vi se nærmere på begrepet anerkjennelse, og hva det inneholder. Anerkjennelse er et relevant begrep når man snakker om relasjon, og spesielt i skolen hører man gjerne at man snakker om anerkjennende relasjoner. Tveit (2012) viser blant annet til at anerkjennelse og ros er en viktig del av klasseledelse. Manglende ros og anerkjennelse fører ofte til negative læringsmiljø og negative lærerrelasjoner. I skolesammenheng snakker man kanskje om anerkjennelse i en forenklet forstand, så hva kan ligge i begrepet hvis vi går dypere inn? En av de personene som sier mye om dette begrepet er Anne-Lise Løvlie Schibbye, og det blir dermed naturlig for oss å se på hva hun sier om begrepet. I tillegg har vi supplert med andre forfattere som kan være med å forklare.

«I begrepet anerkjennelse ligger ideen om «å se igjen», gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke» (Schibbye, 2009, s. 256)

Begrepet «anerkjennelse» har Schibbye hentet fra Hegel, og hun refererer til Hegel (Schibbye, 2009) når hun knytter anerkjennelse til konflikter og grunnleggende relasjonelle aspekter som begjær, arbeid og dødsangst. Hun beskriver at hun kan kjenne igjen dette Hegel beskriver, når hun arbeider med klienter som skal igjennom en endring de frykter på grunn av ubehaget de vil kjenne som konsekvens av endringen. Anerkjennelse krever at vi må møte andre mennesker og forholde oss til oss selv på en måte som krever større åpenhet, sterkere nærvær og lavere tempo enn hva som er typisk for hvordan vi vanligvis er. Å være anerkjennende forutsetter at vi er villige til å bli berørt, og til å arbeide med vårt eget bidrag til samspillet og relasjonen til den andre (Møller, 2012, s. 7). Dette kan kanskje virke utfordrende, og til og med litt skremmende å skulle utsette seg selv for. Men til gjengjeld vil den utviklingsstøttende relasjonen som bygges opp både kunne sees, høres og merkes ifølge Møller (2012, s. 7). Hun skriver at kjennetegnene kan beskrives og betydningen måles på menneskenes trivsel, utvikling og evne til å lære. I tråd med Schibbye (2009) skriver hun at anerkjennelse griper tak i kjernen av menneskenes individuelle behov for å bli sett, hørt og erkjent i vår tilværelse. «Å være anerkjennende er ikke en tilstand, men en prosess, og vi glipper stadig i våre forsøk



på å opprettholde denne holdningen» (Schibbye, 2009, s. 280). Altså påstås det ikke at anerkjennelse er enkelt, men likevel viktig i møte med andre mennesker.

I en relasjon bør man arbeide med å skape et trygt klima for utvikling. Schibbye (2009) og Vatne (2009) trekker frem noen «ingredienser» i anerkjennelse: lytte, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse «ingrediensene» griper over i hverandre, henger sammen og skaper hverandres forutsetninger. De viser til hverandre, de er dialektiske. I de neste avsnittene vil vi beskrive hver av disse «ingrediensene»

## **Lytte**

Det snakkes mye om at man må lytte aktivt. Men hva betyr egentlig det? Vatne (2009) skriver at man må bekrefte personen man snakker med, lytte bak ordene, lytte til det personen sier om sin opplevelse. Det krever en åpenhet og en skjerping av sansene. Lassen (2002) refererer til Schibbye (1996) hvor det påpekes at man må være åpen og ikke forutinntatt. Det vil si at selv om du har fått høre en versjon av en sak fra for eksempel skolen om en elev, så må du fremdeles vente med å gjøre deg opp en mening til du har lyttet ut eleven.

Lassen (2002) skriver at lytting krever mottakelighet, en villighet til å bli beveget av personen man møter. At lytting er aktiv, utstrakt, engasjert, fokusert, konsentrert, intens, vital og opptar hele meg. Hvis man skal klare å lytte så er det viktig at jeg fokuserer på den andres opplevelse, og er emosjonelt tilgjengelig. Og ved å være emosjonelt tilgjengelig skal jeg være i stand til å bruke min følsomhet til å registrere, og ta hensyn til en eventuell usikkerhet, angst og forvirring som den andre opplever (Lassen, 2002, s. 90). Som jeg skrev tidligere så mener Schibbye at man er anerkjennende hvis man tillater personene man møter å ha sine egne opplevelser og oppfatninger, men at man ikke trenger å være enig i handlingen eller uttrykket for disse følelsene. Dette kan være et eksempel; kanskje sier den jeg snakker med noe som ikke nødvendigvis representerer det han egentlig mener og tenker, så er det kanskje et poeng i det å ikke anerkjenne det som blir sagt. Heller å anerkjenne deres frustrasjon, og tillate de å si hva de trenger å få utløp for.

## **Forståelse**

Schibbye (2009) henviser til den indre forståelsen, den som krever at jeg går inn i den andres opplevelsesverden. At man må kjenne på de følelsene den andre opplever, og ta kontakt med

tilsvarende følelser hos seg selv. Da kan jeg stille den andre spørsmål som går på hvordan han opplevde situasjonen, fremfor å konstatere at han følte det ene eller det andre. Det handler om å ha en undrende holdning, og stille seg ved siden av den andre som et subjekt. Hvis den jeg snakker med føler seg forstått innenfra, at de vanskelige følelsene også eksisterer hos meg, så kan det sette i gang en prosess der han kan både skille ut og integrere disse følelsene. Det handler om å løfte følelsene ut og diskutere dem på et metanivå. Speiling er en relevant teknikk i dette arbeidet med for eksempel å løfte de vanskelige følelsene ut i lyset for å snakke om dem (Schibbye, 2009). Speiling handler om å bruke den vi snakker med sine egne ord tilbake mot han i form av for eksempel åpne spørsmål eller oppsummeringer av det han har sagt.

Her kan det være viktig å minne om at hvis dette skal være mulig så avhenger det av at jeg er i god kontakt med seg selv. Er det ikke samsvar mellom det jeg sier og gjør, så mister man troverdigheten og den tryggheten samspillet er avhengig av. Det har blitt sagt at vi aldri kan forstå helt og fullt ut hvordan en annen har det, og hvis man påstår dette så er det et type overgrep mot en annens følelsesliv. Altså kan vi ikke gjøre krav på den andres følelsesliv, men vi kan gjøre vårt beste for å prøve å forstå? Også handler det kanskje om at man ikke trenger å si det med ord, «jeg skjønner hvordan du har det», men heller vise det på den måten Schibbye (2009) beskriver.

## **Aksept og toleranse**

Aksept og toleranse handler om å akseptere andres rett til sin følelse, at vi tåler den, og lar den være (Schibbye, 2009). I situasjoner der den vi snakker med skammer seg eller ser på disse følelsene på en negativ måte, er det opp til meg å møte disse følelsene med varme, aksept, toleranse og respekt. Først da mener Schibbye (2009) at den vi snakker med vil være i stand til å se seg selv gjennom mine øyne. Igjen så handler det om å løfte disse følelsene og opplevelsene ut av den andre, og inn i et rom der de kan snakkes om. Følelsene han formidler trenger ikke nødvendigvis være «sanne» i mine øyne, og desto viktigere vil det være å anerkjenne hans opplevelse av dem for at han skal ha en sjanse til å tørre å legge dem fra seg. For eksempel så kan man ha samtale med en kvinne som preges av følelsen av å være mislykket som mor. Sannheten behøver ikke være at hun er mislykket, men man må likevel akseptere og anerkjenne at hun føler det. Så for å hjelpe denne moren ut av følelsen av å være mislykket, mener Schibbye (2009) at vi må sette oss inn i de følelsene moren har og hjelpe

henne med å identifisere dem.

Da handler det om å være empatisk og ekte overfor den vi snakker med. Hvis man tillater at den vi snakker med har eierskap til sin opplevelse, så er det nettopp dette som gjør at han kan være i stand til å gi slipp på, eller forandre opplevelsen (Schibbye, 2009). Hvorfor gjøre dette? Fordi det ikke alltid er like enkelt å komme med konkrete råd og tips som passer for alle. Og overfladiske råd kan i verste fall få fatale følger for den vi snakker med og de som eventuelt befinner seg rundt dem. En vurdering av den andre kan føre til en subjekt-objekt-posisjon, og dermed kan forholdet mellom partene låse seg eller i verste fall havne i en konflikt (Schibbye, 2009).

## **Bekreftelse**

Her tenker man gjerne at det handler om å rose, være enig, eller samtykke med den andre, men det er ikke intensjonen bak bekreftelse. For så fort man inntar denne rollen, så flytter man forholdet mellom meg og den andre, til subjekt-objekt istedenfor subjekt-subjekt. Maktforholdet kan bli skjevt, og man inntar en rolle som den som «vet». Det vil si at bekreftelse brukes litt annerledes her enn det man kanskje er vant til. Ros kan være et eksempel. Personen jeg snakker med kan ha et behov for å få ros, men det er ikke min oppgave å gi rosen, bare å «matche» følelsen han har av å trenge ros. For eksempel kan man si; «det høres litt ut som om jeg trenger å rose deg mer?», og så kan man snakke om hans behov for ros. Da har man bekreftet den andres behov for ros, men ikke gitt selve rosen (Schibbye, 2009, s. 278). Dette kan også gjelde for eksempel der en ungdom ikke føler at sine prestasjoner på skolen blir verdsatt, og uttrykker et behov for å få høre at han har gjort det bra. Ved å snakke om dette behovet så kanskje de kan snu dette behovet for ros til en indre motivasjon hos eleven der vellykket arbeid kan være en belønning i seg selv.

I et klasserom og på en skole snakkes det også som anerkjennelse. Her er anerkjennelse et ledd i klasseledelse, og en del av relasjonen lærerne har til elevene. Arne Tveit (2012) hevder at ros og anerkjennelse er motiverende, og bidrar til å øke elevenes arbeidsinnsats og mestring. At hvis tilbakemeldingene er spesifikke, støttende og ikke-evaluerende så har de en stor effekt på læring. Men spesielt peker han på ros og anerkjennelsens betydning i relasjonsbyggingen. At gjennom å se og anerkjenne elevene, gi dem positive tilbakemeldinger, så vil læreren over tid og gjennom tålmodighet oppnå tillit, og gi trygghet til

sine elever. Elever som liker læreren sin setter mer pris på rosen de får. I delvis motsetning til Schibbye velger han å bruke ros, oppmuntring og anerkjennelse som overlappende begreper. Likevel skal det sies at Schibbye i hovedsak snakker om anerkjennelse i forhold til terapi, mens Tveit snakker om anerkjennelse i skolen.

Ved spørsmål om man kan overdrive ros og anerkjennelse, så mener Tveit (2012) at man ikke kan det. Han oppgir at elever oftere får negative tilbakemeldinger enn positive på sin innsats og atferd. At lærere gir mange ganger mer negative tilbakemeldinger enn positive, og at det fortsatt er en lang vei å gå før bruken av ros og anerkjennende holdninger er på et nivå de burde være på i et klasserom.

I neste underkapittel skal vi se nærmere på lærer-elev-relasjonen. Hva betyr egentlig denne relasjonen for elevene, og deres skoleliv?

### **2.2.3 Relasjonen mellom lærer og elev**

Relasjonen mellom lærer og elev har vist seg å være av mye større betydning enn tidligere antatt. Lærer-elev-relasjonen har blitt forsket mye på de siste årene, både nasjonalt og internasjonalt. Utdanningsdirektoratet (01.10.2013) gir i sin artikkel «Relasjoner i skolehverdagen» en svært god oversikt over lærer-elev-relasjonen, samt at de gir et godt innblikk i aktuell forskning knyttet til denne tematikken. Vi har derfor valgt å ta utgangspunkt i denne artikkelen i vår tematiske redegjørelse og diskusjon av relasjonen mellom lærer og elev. Lærer-elev-relasjonen er en del av klasseledelse, og klasseledelse kan defineres som lærerens evne og vilje til å lede en klasse faglig og sosialt, ved hjelp av sin undervisningskompetanse og relasjonelle ferdigheter (Holten, 2011, s. 39). Hattie (2009) bygger på og oppsummerer 800 metaanalyser basert på 52 000 studier med 83 millioner elever. På bakgrunn av dette arbeidet hevder han at læreren, og derunder lærerens klasseledelse, er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring, trivsel og utvikling i skolen.

Utdanningsdirektoratet (01.19.2013) er tydelige på at funnene fra både nasjonal og internasjonal forskning er klare – det eksisterer en sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og elevenes læring og trivsel i skolen. I tillegg finnes det en sammenheng mellom kjennetegn ved eleven og kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Elever som har positive relasjoner til sine lærere ser ut til å være mer motiverte for å arbeide med faglige aktiviteter enn elever med negative relasjoner til lærerne sine. Det har også vist seg at elever

som har positive relasjoner til lærerne sine, i større grad enn andre elever, anser læringsaktiviteter som meningsfulle. Elever med positive relasjoner til lærerne sine ser også ut til å forsøke å mestre utfordringer i skolehverdagen på en mer konstruktiv måte enn andre elever. Derimot er elever som har negative relasjoner til sine lærere kjennetegnet ved at de er mindre motiverte for å arbeide med læringsoppgaver, de utøver mer negativ atferd, de opplever i større grad å mistroes på skolen, og får stadig mer fravær etterhvert som de blir eldre. I tillegg har det vist seg at elever med psykiske vansker, som for eksempel depresjon og angst, er i særlig risiko for å utvikle dårlige relasjoner til sine lærere. Slike dårlige relasjoner vil igjen påvirke deres faglige utvikling og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013). Dette er noe av det som fikk oss til å ønske og se nærmere på hvordan jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole faktisk opplever relasjonen til sine lærere.

Utdanningsdirektoratet (01.10.2013) refererer til flere metaanalyser som viser at det er en sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen, og elevenes læring og psykososiale fungering. De viser for eksempel til Cornelius-White (2007) sin metaanalyse av lærer-elev-relasjonen og dens effekt på elevene. Han fant at elevene har et positivt utbytte av at lærerne har fokus på eleven som person. Dette kom til uttrykk ved et positivt utbytte når det gjelder elevenes læring, atferd og følelser. Cornelius-Whites (2007) metaanalyse, som omfattet 119 studier fra 1.-10. klasse, viste ifølge Utdanningsdirektoratet (01.10.2013) at positive relasjoner har en sammenheng med positive læringsprosesser. Positive lærer-elev-relasjoner fungerer fremmende for elevenes kritiske og kreative tenkning, deltakelse og initiativ, læringsmotivasjon, testresultater, selvfølelse, sosiale tilhørighet, sosiale ferdigheter og positive relasjoner til andre elever. I tillegg viste studien at positive lærer-elev-relasjoner reduserer negativ og læringshemmende atferd, fravær og frafall. Cornelius-White (2007) hevder at empati, varme, en støttende holdning og en ikke-dirigerende væremåte, er viktige kjennetegn ved lærere som klarer å fremme gode lærer-elev-relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013).

Utdanningsdirektoratet (01.10.2013) viser også til Roorda & Koomens (2011) metaanalyse av 99 studier fra 1. klasse til og med videregående skole, som fant en tydelig sammenheng mellom positive lærer-elev-relasjoner og elevenes faglige engasjement. Da faglige resultater har en sammenheng med elevens motivasjon, aktivitet og engasjement, fant de at positive lærer-elev-relasjoner har indirekte innvirkning på deres faglige resultater. Samtidig fant de at

negative lærer-elev-relasjoner har en sammenheng med redusert faglig engasjement og dårlig faglig resultat blant elevene. De fant også at positive lærer-elev relasjoner er *mindre* stabile enn negative relasjoner. Det eksisterer en allmenn tanke om at den gode lærer-elev-relasjonen er viktigst for de yngste elevene. Dette fordi de yngste elevene er spesielt sårbare for negative og konfliktfylte relasjoner, som kan få langvarige negative konsekvenser for deres læring og trivsel i skolen. Til tross for dette fant Roorda og Koomen (2011, ref. i Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013) at positive lærer-elev-relasjoner har aller størst effekt for tenåringer. Elever i tenårene som har lærere som går inn i positive relasjoner til dem vil kunne dra stor nytte av dette faglig og psykososialt. Det eksisterer ingen forskjeller mellom kjønnene med tanke på relasjonens betydning, men studien viste at jenter i større grad inngår i positive relasjoner med sine lærere enn gutter.

Nurmi (2012, ref. i Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013) undersøkte i sin metaanalyse av 19 studier, sammenhengen mellom kvalitet på lærer-elev-relasjonen og kjennetegn ved eleven. Han fant blant annet at elever med internaliserte vansker som angst og depresjon, samt elever med atferdsvansker, står i spesielt høy risiko for å utvikle negative relasjoner til lærerne sine. Dette er naturligvis et interessant funn sett opp imot vår problemstilling. Nurmi (2012, ref. i Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013) definerer en negativ relasjon som en relasjon preget av et høyt nivå av konflikt eller avhengighet, samt et lavt nivå av nærhet. Et annen interessant forskningsstudie som Utdanningsdirektoratet (01.10.2013) refererer til er Gustafsson et al. (2010) sin systematiske gjennomgang av forskning, som fokuserer på sammenhengene mellom elevers erfaringer i skolen og deres læring og psykiske helse. Gustafsson et al. (2010, ref. i Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013) fant i denne studien at positive relasjoner kan bidra til å beskytte risikoutsatte elever mot å utvikle psykiske vansker, som for eksempel depresjon. På den andre siden fant de at negative relasjoner har sammenheng med å mislykkes faglig på skolen, samt utvikling av psykiske vansker.

## **2.2.4 Kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner**

I likhet med avsnittet om relasjonen mellom lærer og elev, baserer denne delen seg på Utdanningsdirektoratet (01.10.2013) sin artikkel «Relasjoner i skolehverdagen». Vi vil starte med å understreke at det er lærerens ansvar å sikre utviklingen av gode relasjoner til alle sine elever. Læreren må fungere som en profesjonell aktør i samspillet med elevene, samt evne og rette blikket mot sitt eget bidrag til relasjonen. Dersom læreren ikke klarer å skape og

opprettholde en god relasjon til en eller flere av sine elever, må han eller hun selv be om hjelp og støtte fra kollegaer eller skolens ledelse. For å oppnå en positiv relasjon til elevene sine, må læreren strebe etter å forstå dem. Læreren må være klar over at han eller hun aldri vil kunne se elevene akkurat slik de er. Han eller hun kan bare opparbeide seg en *opplevelse* av hvordan elevene er eller hvordan de har det (Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013). Dersom læreren selv definerer elevens verdier, personlighet og følelsesliv, uten å ta høyde for at dette kun er hans eller hennes opplevelse av eleven, kan dette i stor grad hemme relasjonen dem imellom. I møte med andre mennesker er det viktig å være villig til å endre egen oppfatning av den andre (Røkenes & Hanssen, 2012, ref. i Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013).

Røkenes og Hanssen (2012, ref. i Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013, s. 4) definerer relasjonskompetanse som «en bevissthet om verdier og holdninger, samt bevissthet om hvilken betydning egen væremåte og egne erfaringer har for måten man utøver sin yrkesrolle på». En lærer som er relasjonskompetent vil stort sett klare å skape gode relasjoner til de fleste elever (Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013). Det kan være vanskelig å definere hva som ligger i en «positiv relasjon» mellom lærer og elev. Selv om vi ser at det er utfordringer knyttet til en slik definering, liker vi likevel den definisjonen Rimm-Kaufmann (2012, ref. i Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013, s. 5) fremstiller. For det første kjennetegnes en positiv relasjon mellom lærer og elev av at læreren gir uttrykk for at han eller hun trives sammen med elevene sine. Læreren vil for det andre også forholde seg til elevene på en måte som er responsiv og respektfull. For det tredje kjennetegnes en positiv relasjon mellom lærer og elev, av at læreren gir elevene hjelp og støtte knyttet til faglige og sosiale utfordringer. Læreren vil for det fjerde hjelpe elevene slik at de klarer å reflektere over sin egen læring og tenkning. Til sist viser læreren «at han/hun kjenner til elevenes bakgrunn, interesser, emosjonelle behov og faglige nivå» (Rimm-Kaufmann, 2012, ref. i Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013, s. 5).

## **2.3    Forskning om psykisk helse i skolen**

I denne delen presenterer vi forskning om psykisk helse i skolen. NIFU ga ut en rapport i 2014, som omhandlet resultatene fra «Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere». Denne rapporten ga oss mye innsikt og informasjon om vårt tema fra et skole- og lærerperspektiv. Med denne informasjonen fra lærerne, kan vi sammenlikne informasjon fra rapporten med informasjonen fra jentene i drøftingsdelen.

I sammendraget til rapporten kommer det frem at lærere har hatt særlig god hjelp av Pedagogisk-psykologisk rådgivnings- og oppfølgingstjeneste (PPT), skolehelsetjenesten og sosialpedagogisk rådgiver eller sosiallærer. Da lærerne ble spurt om de hadde opplevd å ha elever med psykiske vansker, svarer nesten åtti prosent at de har det. Av disse svarer grunnskolelærere at de har hatt fire elever i snitt, mens lærere for videregående oppgir at de har åtte elever i snitt med psykiske vansker. Det oppgis at lærere i stor grad følger opp og tilrettelegger for disse elevene, samtidig som nesten en av to lærere ikke synes de har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre det. Omlag en av tre opplever at de mangler tid og ressurser til å tilrettelegge. De fleste lærerne mener at skolen spiller en viktig rolle når det handler om å forebygge psykiske vansker hos elever, samt hjelpe dem som sliter. Selv om de fleste er positive til å arbeide for å fremme god psykisk helse, er det også noe uro blant mange lærere at det kan ta fokus vekk fra skolefag. Rapporten konkluderer med at dagens lærere er den viktigste faktoren for hvordan barn og unge med psykiske vansker blir møtt. Det blir opp til den enkelte lærers holdning, hva som skjer i klasserommet og av tilrettelegging.

I undersøkelsen ble lærerne bedt om å ta standpunkt til en rekke utsagn som indikerer psykiske vansker hos elever. Spesielt rangerte lærerne «mye fravær», «trekker seg tilbake fra sosialt samvær», og «endret atferd i forhold til hva som har vært vanlig for eleven» høyt som indikasjoner. Dette er indikasjoner som stemmer ganske godt med diagnosekriteriene i ICD-10, og gir et inntrykk av at mange lærere ser de viktige detaljene rundt utvikling av psykiske vansker. På spørsmål om hvilke hjelpetilbud lærerne vet om, blir spesielt Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), PPT, skolehelsetjenesten, og sosialpedagogisk rådgiver/sosiallærer rangert høyt. Det indikerer at skolene generelt kjenner godt til førstelinjetjenestene, og de samme tjenestene blir rangert høyt når det kommer til spørsmål om de var til hjelp for lærerne. Spesielt god hjelp oppgir lærere at de har fått fra PPT.

På spørsmål om hva lærerne gjør for elever med psykiske vansker, blir «dersom det er behov for det, omorganiserer jeg undervisningen for å tilpasse denne til eleven», «dersom det er behov for det, omorganiserer jeg klassen for å tilpasse dette til eleven», og «jeg følger opp og tilrettelegger skolearbeidet spesielt for denne eleven» rangert høyest, dog med noen forskjeller fra grunnskole til videregående skole. Det er også mange lærere som har svart at de er «enig» eller «litt enig» i at det er utenfor deres kompetanse å utarbeide et eget pedagogisk opplegg for elever med psykiske vansker. Dette indikerer at en god del elever med psykiske vansker vil møte lærere som ikke har interesse eller kompetanse til å tilrettelegge for dem. 46



% av lærerne i grunnskolen, og førtisju av lærerne på videregående har svart «litt enig» eller «helt enig» i at «systematisk arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker vil kunne ta fokus vekk fra skolefag», og nesten tretti prosent av lærerne ved både grunnskole og videregående er «litt enig» eller «helt enig» i at «arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker er ikke skolens oppgave, skolen bør fokusere på læring». Det reiser spørsmål om selv om mange lærere er positive til tilrettelegging og tilpasning for elever med psykiske vansker i teorien, viser det seg at mange kanskje ikke er like interesserte i dette i praksis? Og påstanden til rapporten om at det er opp til hver enkelt lærer hvordan elever med psykiske vansker blir møtt, blir veldig tydelig i møte med denne prosentandelen.

## 2.4 Lovverk (Opplæringsloven)

Opplæringsloven omhandler rettigheter og plikter som er forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Vi vil her kort redegjøre for tre lovparagrafer i opplæringsloven. Disse vil, sammen med resten av teorien og forskningen som er presentert i dette kapittelet, bli benyttet som drøftingsgrunnlag i tilknytning til studiens funn.

Alle mennesker har iboende styrker og ressurser (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010, s. 79). Dette gjelder naturligvis også jenter med depresjon. Det er lærerens jobb å se disse styrkene og ressursene, men også å se de utfordringene og behovene jentene har.

Opplæringsloven § 1-3 *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* viser til at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Alle elever har krav på tilpasset opplæring (Opplæringsloven § 1-3, 1998), som innebærer er at undervisningen legges opp med hensyn til elevenes styrker, forutsetninger og behov – slik at de kan få et best mulig utbytte av opplæringen.

Opplæringslovens kapittel 9a omhandler elevene sitt skolemiljø. § 9a-1 *Generelle krav* understreker at «alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven § 9a-1, 1998). Dette er svært viktig for alle elever, og kanskje spesielt for jenter med depresjon inngår i en sårbar gruppe når det gjelder helse, trivsel og læring. Opplæringsloven § 9a-3 *Det psykososiale miljøet*, første ledd, viser til at «skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringsloven § 9a-3 første ledd, 1998).

# 3 Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming

I dette kapitlet redegjør vi for den vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for besvarelsen av problemstillingen vår. Vi beskriver og begrunner først valg av vitenskapsteoretisk perspektiv og metode, før vi så beskriver de ulike fasene i forskningsprosessen. Til sist redegjør vi for og diskuterer relevante faktorer som virker inn på undersøkelsens kvalitet, som for eksempel validitet, reliabilitet, generalisering og etikk.

## 3.1 Vitenskapelig utgangspunkt

Formålet med vår undersøkelse er å få en bedre forståelse av hvordan jenter som er nedstemte eller deprimerte opplever relasjonen til lærerne sine. Kvalitativ forskningsmetode er godt egnet når man igjennom forskning ønsker å se nærmere på informantens opplevelsesverden (Dalen, 2011). Dermed ble kvalitativ forskningsmetode et naturlig valg for vår undersøkelse. Videre har vi valgt å benytte kvalitative dybdeintervjuer for å oppnå mest mulig innsikt i informantenes opplevelsesverden. Vår problemstilling og våre metodevalg gjorde det naturlig for oss å ta utgangspunkt i en fenomenologisk forståelsesramme, samt den hermeneutiske tolkningstradisjonen, i vår undersøkelse.

### 3.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Vi har som tidligere nevnt valgt å ta utgangspunkt i en fenomenologisk forståelsesramme, samt hermeneutisk tolkningstradisjon, i vår undersøkelse. Dalen (2011) hevder at det finnes flere ulike analytiske tilnærminger til et kvalitativt datamateriale, deriblant fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologien stammer fra den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938), og kan defineres som studiet av et individs verden slik den opptrer for ham eller henne (Dalen, 2011; Gall et al., 2007). Innenfor forskning innebærer en fenomenologisk forståelsesramme at forskeren anstrenger seg for å sette seg inn i aktørens subjektive livsverden. Dialog mellom forsker og aktør er ikke en forutsetning, men en absolutt fordel når man skal forsøke å sette seg inn i aktørens livsverden. Det kvalitative dybdeintervjuet som vi har benyttet i denne undersøkelsen er et godt utgangspunkt for en fenomenologisk forståelse

av aktørens opplevelser og livsverden (Gall et al., 2007). Kvale og Brinkmann (2009) understreker betydningen av at forskeren går inn i et fenomenologisk studie – for eksempel et kvalitativt dybdeintervju – med en åpenhet for informantens opplevelser og meninger.

Hermeneutikk betyr «læren om tolkning», og er grunnlaget for forståelse og fortolkning innenfor kvalitativ forskning (Dalen, s. 17, 2011). Innenfor den hermeneutiske tolkningstradisjonen er det sentralt at forskeren fortolker utsagn med fokus på et dypereliggende meningsforhold. Wormnæs (2005) understreker i denne forbindelse betydningen av at forskeren er en god lytter og observatør av menneskelig atferd i intervjusituasjonen. Dette avhenger av at budskapet blir satt inn i en sammenheng eller helhet. Forståelsesprosessen kjennetegnes av at forskeren etterstreber å forstå den enkelte delen utfra en helhet, samt av at denne helheten tilpasses den enkelte delen. Vekslingen mellom helhet og del med mål om å oppnå en dypereliggende forståelse beskrives som *den hermeneutiske sirkel*. Videre finnes det ikke noe konkret start- eller sluttpunkt for hermeneutisk tolkning, og den utvikles derfor «i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, og forskerens forforståelse. Dette bildet beskrives som *den hermeneutiske spiral*» (Dalen, 2011, s. 18). Forskerens forforståelse er sentral i tolkningsprosessen, og påvirker hvordan forskeren vektlegger og tolker informantens budskap (Wormnæs, 2005).

### **3.1.2 Forforståelse**

Forskning handler i bunn og grunn om å finne ut noe mer om et fenomen – det handler altså om å forstå et fenomen bedre. Særlig innenfor den kvalitative forskningen står forståelsesperspektivet svært sentralt (Befring, 2007; Dalen, 2011). Absolutt all forståelse kan sies å være bestemt av en forforståelse (Dalen, 2011; Wormnæs, 2005). Forforståelsen kan beskrives som de meningene og oppfatningene vi på forhånd sitter inne med i forbindelse med det fenomenet som studeres (Dalen, 2011, s. 16). Vår forforståelse vil alltid – i større eller mindre grad – være med på å påvirke forskningen. Denne påvirkningen kan være både positiv og negativ. Den største utfordringen med forforståelsen kan sies å være at vi aldri kan være helt objektive i forskningen. Det er derfor viktig å være bevisst sin egen forforståelse i hele forskningsprosessen, slik at man kan reflektere rundt og være kritisk til de valgene man tar og til egen tolkning.

Da vi har vært to om å skrive denne oppgaven har vi ikke bare hatt én forforståelse å forholde

oss til, men to. Det har dermed ikke bare vært viktig å være bevisst vår egen forforståelse, men også å være bevisst medforfatterens forforståelse. Vi startet derfor allerede tidlig i forskningsprosessen med å dele våre tanker og erfaringer knyttet til temaet med hverandre. Selv om forforståelsene våre naturligvis er høyst individuelle, opplever vi å ha en noe lignende erfaringsbakgrunn og forståelsesramme. Dette skyldes blant annet at vi har fulgt det samme bachelor- og masterstudiet, samt at vi har felles erfaringer fra praksisfeltet. Vi opplever at slike felles referanserammer har vært med på å påvirke vårt samarbeid positivt. Samtidig har bevissthet rundt ulikheter knyttet til forståelse og erfaringsgrunnlag vært med på å skape konstruktive og fruktbare refleksjoner og diskusjoner. Dette både håper og tror vi at har fungert som en form for kvalitetssikring i forskningsprosessen, og da særlig med tanke på tolkningen av funn.

## **3.2 Kvalitativ metode**

Kvernbekk (2002) understreker betydningen av å benytte forskningsmetoder når man skal forske på en problemstilling. Ifølge Kvernbekk (2002) er en forskningsmetode med på å sikre holdbarheten til påstandene man kommer med som forsker. Vi har, som tidligere nevnt, valgt å ta utgangspunkt i kvalitativ metode i denne oppgaven. Dette valget er basert på vår problemstilling, samt formålet med oppgaven. Vi ønsket i denne studien å få en dypere forståelse av hvordan jenter med depresjon i ungdomsskolen og videregående skole opplever relasjonen til sine lærere. På bakgrunn av dette anså vi en kvalitativ metode for å være svært godt egnet. Dette fordi kvalitativ metode tar utgangspunkt i forskernes interesse for å forstå ulike sosiale fenomener med utgangspunkt i informantenes perspektiv, i tillegg til informantenes beskrivelse av verden slik de opplever den (Kvale & Brinkmann, 2009). En kvalitativ tilnærming er blant annet kjennetegnet av en søken etter dyptgående informasjon, fra et relativt lite utvalg. Selv om et lite utvalg er å foretrekke innenfor den kvalitative forskningen, er det en fordel at utvalget er stort nok til å ha et sammenlikningsgrunnlag. Vårt utvalgt, bestående av ti informanter, kan sies å være et stort utvalg i kvalitativ sammenheng. Dette utvalget har dermed et visst sammenlikningsgrunnlag. På grunn av vårt store utvalg har vi valgt å kvantifisere noe i presentasjonen og analysen av undersøkelsens funn. Det er likevel ikke kvantifiseringen som utgjør hovedtyngden i presentasjonen og analysen av funnene.

### 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et intervju kan ses på som en «utveksling av synspunkter» mellom to personer – for eksempel forsker og informant – som samtaler om et felles tema (Dalen, 2011). Intervjuer benyttes ofte som datainnsamlingsmetode innenfor den kvalitative tradisjonen, og er godt egnet dersom man ønsker beskrivende og fyldig informasjon om hvordan personer opplever bestemte sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er et godt valg dersom man ønsker en dypere innsikt i informantenes opplevelser, erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Det kvalitative intervjuet er derfor, slik vi ser det, svært godt egnet for å besvare vår problemstilling. Dette fordi vi ønsket å få et dypere innblikk i hvordan jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole opplever relasjonen til sine lærere.

For å oppnå mest mulig innsikt i informantenes opplevelsesverden ønsket vi å gjennomføre kvalitative dybdeintervjuer. Vår tanke var at kvalitative dybdeintervjuer, i form av semistrukturerte intervjuer, ville gi et best mulig grunnlag for å besvare vår problemstilling. Dette fordi semistrukturerte dybdeintervjuer gir rom for å fordype seg i et område, samtidig som den gir den fleksibiliteten som er nødvendig for å få et helhetlig innblikk i informantenes tanker, erfaringer og opplevelser. Et semistrukturert intervju vil, i større grad enn det åpne intervjuet, gi grunnlag for en viss struktur. Dette fordi man på forhånd har utarbeidet visse temaer eller spørsmål som man tar utgangspunkt i. Vi opplevde at dette var et hensiktsmessig valg for å besvare vår problemstilling (Dalen, 2011).

Et kvalitativt intervju kan gjennomføres på flere ulike måter, og temaene kan også være svært ulike. Vår problemstilling tar utgangspunkt i et personlig tema, hvor informantens opplevelser, liv og følelser står sentralt. Temaet for vår undersøkelse kan dermed sies å være sensitivt (Dalen, 2011). Da temaet for undersøkelsen er svært personlig, anså vi det også som formålstjenlig å gjennomføre intervjuet på en mest mulig personlig måte. Derfor valgte vi å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt med jentene, slik at de forhåpentlig i større grad ville føle at de ble tatt på alvor – at de ble sett og hørt. For at informantene skal dele mest mulig av sine opplevelser, er det viktig at de opplever tillit til intervjueren. Denne tilliten vurderte vi at ville være enklere å få ved et personlig møte enn for eksempel ved et telefonintervju. Dersom man forsker på et tema som anses som sensitivt, kan det være spesielt utfordrende å skille mellom rollen som forsker og medmenneske – samt å finne en passende balanse mellom nærhet og nødvendig distanse (Dalen, 2011). Vi har igjennom hele prosessen vært bevisst vårt overordnede ansvar for å ivareta våre informanter, samtidig som vi har vært bevisst på å

«behandle intervjumaterialet på en teoretisk forsvarlig og vitenskapelig fundert måte» (Dalen, 2011, s. 11).

Et semistrukturert intervju brukes gjerne når man skal undersøke noens opplevelse av verden rundt seg. I tråd med fenomenologien ønsker man å hente personers beskrivelser av deres livsverden, presentere og tolke deres beskrivelser (Kvale & Brinkmann 2014). Intervjuet kan likne en samtale i dagliglivet, men har et formål. Intervjuet er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Det er intervjuguide som inneholder bestemte temaer og ofte forslag til spørsmål. Intervjuet blir oftest transkribert, og materialet til meningsanalysen består ofte av lydopptakene og den skrevne teksten. Kort fortalt beskriver Kvale og Brinkmann (2014) et semistrukturert livsverdenintervju som en «planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som beskrives» (s. 325).

### **3.3 Forskningsprosessen**

I de kommende avsnittene beskriver vi de aktuelle fasene i forskningsprosessen. Vi beskriver her gjennomføringen av undersøkelsen, samt at vi redegjør for og diskuterer de valgene som har blitt gjort underveis i prosessen. Forskningsprosessen inkluderer utvelgelse av informanter, å søke om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av prøveintervju, gjennomføring av intervjuer, transkribering av intervjuer og til sist tolkning og analyse av funn.

#### **3.3.1 Utvalg**

Vi valgte ut informantene til denne studien ved hjelp av en kriterie- og tilgjengelighetsbasert tilnærming. Utvelgelsen kan best beskrives som strategisk. Dette innebærer at vi på forhånd hadde bestemt oss for en målgruppe (Dalen, 2011). Vi hadde på forhånd utformet en rekke kriterier som vi ønsket at våre informanter skulle innfri. Det viste seg å være utfordrende å komme i kontakt med informanter som innfridde alle disse kriteriene. Av denne grunn ble vi nødt til å gjøre noen små justeringer på kriteriene ved å utvide målgruppen noe. Dermed kan utvalget i denne studien sies å være delvis tilgjengelighetsbasert.

Kriteriene vi satte for målgruppen ble satt med hensyn til problemstillingen, valg av metode

og gjennomførbarhet. Vår opprinnelige problemstilling rettet seg kun mot jenter i videregående skole. Vi så tidlig at det ville bli utfordringer knyttet til å fremskaffe informanter fra denne målgruppen, og valgte derfor å utvide vår problemstilling. Den endelige problemstillingen, som utvalgskriteriene også baserer seg på favner derfor også om jenter i ungdomsskolen. Det første spørsmålet vi stilte oss da vi skulle finne frem til våre utvalgskriterier var: Hvem kan best besvare vår problemstilling? Svaret på dette spørsmålet var forholdsvis enkelt. Det er jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole, som best kan fortelle om hvordan jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole opplever relasjonen til sine lærere. Vi ønsket derfor, så fremt det var mulig, å intervju nettopp disse jentene. Av praktiske og økonomiske årsaker satte vi også et geografisk kriterium i form av at informantene måtte bo på Østlandet, og da helst ikke mer enn to timers kjøretur fra våre bosteder (Aurskog og Eina). Vår metodiske tilnærming var kvalitativ, og vi hadde valgt å benytte oss av kvalitative forskningsintervjuer. Vi var altså ute etter dyptgående informasjon fra et mindre utvalg. Basert på vårt metodevalg ønsket vi derfor et relativt lavt antall informanter. Samtidig har vi vært to om å skrive denne oppgaven, noe som gjorde det mulig for oss å benytte et noe større utvalg. Vi hadde estimert at vi ville trenge omlag 1 time per intervju, for å kunne dykke dypt nok ned i problemstillingen. Vi beregnet dermed at 3-4 informanter på hver av oss, altså 6-8 informanter totalt, ville være både oppnåelig og fornuftig. Vi ønsket i tillegg å gjennomføre et prøveintervju, og da helst med en informant som oppfylte utvalgskriteriene. Vi stod igjen med følgende utvalgskriterier:

- ♣ Jenter
- ♣ Alder: 14-18 år
- ♣ Elever i ungdomsskole eller videregående skole
- ♣ Nåværende utfordringer knyttet til egen depresjon eller nedstemthet
- ♣ Bosatt på Østlandet (<2 timers kjøretur fra Aurskog eller Eina).
- ♣ Antall informanter: 6-8 samt 1 prøveintervju

Da vi i utgangspunktet helst ønsket informanter som var elever i videregående skole, var vår første strategi å ta kontakt med rektorer, helsesøstre og sosiallærere i videregående skoler i nærliggende fylker. Vi informerte om undersøkelsen og formålet med den, og oppfordret de ansatte til å informere aktuelle informanter om undersøkelsen (se vedlegg 2). På den måten håpet vi at aktuelle informanter selv ville ta kontakt med oss. Vi innså dessverre raskt at denne

fremgangsmåten ikke fungerte. Nesten alle vi kontaktet ga oss tilbakemelding om at undersøkelsen åpenbart er viktig og samfunnsaktuell, men at de likevel ikke ville videreformidle informasjonen til aktuelle informanter. Dette ble begrunnet med at disse jentene er svært sårbare, og at de har nok med de samtalene de allerede har med aktuelle fagpersoner. Denne strategien førte dermed kun til at vi kom i kontakt med én informant til et prøveintervju. Vi innså da at vi måtte tenke nytt for å nok informanter til å gjennomføre undersøkelsen. Da vi begge arbeider som pedagogisk-psykologiske rådgivere, i ulike kommuner, har vi mange kontakter på grunnskolenivå. Vi bestemte oss derfor for å endre problemstillingen, og utvide utvalgskriteriene, slik at de også omfattet jenter i ungdomsskolen. Ved hjelp fra gode kontakter i kommunen en av oss arbeider i, kom vi i løpet av kort tid i kontakt med ni informanter som oppfylte de utvidede utvalgskriteriene våre. Til tross for at vi i utgangspunktet hadde sett for oss 6-8 informanter, bestemte vi oss etter drøfting med veileder for å intervju alle de ni jentene som hadde meldt seg. Dette resulterte i totalt 10 informanter, hvorav en av dem i utgangspunktet var tiltenkt et prøveintervju.

### **3.3.2 Søke om tillatelse**

Før man beveger seg inn i et forskningsfelt må man alltid fremskaffe en tillatelse til å oppsøke de relevante informantene. Hvem som kan gi denne tillatelsen varierer med hensyn til hvem de relevante informantene er. Kravene til tillatelse er for eksempel strengere dersom man ønsker å benytte informanter som er i en sårbar livssituasjon, eller dersom man ønsker å benytte barn som informanter (NESH, 2006). Dersom man ønsker å benytte barn under 15 år som informanter, må man innhente samtykke fra foreldrene. Man skal aldri ta kontakt med barna før foreldrene har gitt sitt samtykke (Dalen, 2011). I vår undersøkelse inkluderte vi jenter ned til 14-årsalder i våre utvalgskriterier, i tillegg til at informantene inngår i en sårbar gruppe. Vi var derfor nøye med å innhente samtykke fra foreldrene til disse jentene før vi gjennomførte intervjuene.

Personvernombudet og de regionale etiske komiteene fungerer som omstendelige portvakter, som stiller strenge krav til gjennomføring av prosjekter som inkluderer følsomme opplysninger og hvor det innhentes personopplysninger. Det er svært viktig å kontakte Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), dersom man tenker å inkludere følsomme opplysninger og/eller innhente personopplysninger (Dalen, 2011). Vi var allerede tidlig i prosessen innstilt på at vi kom til å måtte søke om tillatelse fra NSD. Dette fordi våre



informanter inngår i en sårbar gruppe. Vi ble derfor overrasket da veilederen vår, på masteroppgaveseminaret vi deltok på, var svært tydelig på at vi ikke trengte å søke om tillatelse fra NSD. Veilederen begrunnet dette med at vi ikke skulle innhente personopplysninger, samt at vårt hovedfokus skulle være på lærer-elev-relasjonen, ikke på depresjonen i seg selv. Til tross for denne tydelige tilbakemeldingen, følte vi oss ikke helt trygge på at vi ikke inngikk i gruppen som måtte søke om tillatelse fra NSD. Derfor drøftet vi saken med NSD per telefon. Vi fikk da endelig bekreftet at vårt prosjekt ikke var meldepliktig, og at vi kunne fortsette prosessen uten å sende inn en skriftlig søknad.

### **3.3.3 Utarbeidelse av intervjuguide**

Når man anvender intervju som metode, vil det ifølge Dalen (2011) alltid være behov for en intervjuguide. Dette er spesielt viktig ved anvendelse av et semistrukturert eller fokusert intervju. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at det ved semistrukturert intervju alltid må utarbeides en intervjuguide med relevante temaer som igjen inneholder forslag til spørsmål. En intervjuguide kan ifølge Dalen (2011) beskrives som en oversikt over sentrale temaer og spørsmål, som samlet sett skal dekke studiens viktigste områder. Vi har valgt å benytte semistrukturert intervju i vår undersøkelse og har derfor utformet en intervjuguide (se Vedlegg 1).

Vi ønsket en intervjuform som var delvis strukturert, og hvor vi måtte forberede sentrale temaer, spørsmål og oppbygning i forkant. Dette fordi vi ønsket å forsikre oss om at vi fikk med de elementene og temaene som vi anså som viktige for å kunne besvare problemstillingen. I tillegg ønsket vi en støtte med tanke på strukturen og oppbygningen av intervjuet. Vi ønsket først og fremst å sikre at vi kom innom alle relevante aspekter ved relasjonsbegrepet i intervjuet. Vi anså det også som en fordel å utarbeide en rekke konkrete spørsmål i forkant av intervjuet, fordi ingen av oss hadde betydelig erfaring som intervjuer fra tidligere. En intervjuguide med en rekke bestemte spørsmål representerte derfor en trygghet for oss, og fungerte som en kvalitetssikring for datainnsamlingen. I tillegg var vi to personer som skulle gjennomføre intervjuer hver for oss. Derfor anså vi det som særlig viktig at vi hadde en viss felles struktur på intervjuene. Spesielt innledningen og rammesettingen ble konkretisert i utarbeidelsen av intervjuguiden, slik at det ble mest mulig likt for alle informantene.

Vi benyttet «traktprinsippet» da vi utarbeidet intervjuguiden vår (Dalen, 2011). Dette innebærer at vi la «enkle» og mindre sensitive spørsmål i starten av intervjuet, altså spørsmål som informantene med letthet kunne besvare og som krevde lite av relasjonen mellom intervjuer og informant. Disse spørsmålene var mer generelle og hovedsakelig ment som en oppbygning til de mer sentrale spørsmålene. Det viktigste i intervjuets første del er at informantene i størst mulig grad føler seg trygge og avslappet. Deretter begynte vi å rette spørsmålene gradvis mer inn mot problemstillingen, og vi ga rom for mer sensitive spørsmål (Dalen, 2011). Alle spørsmålene vi benyttet i intervjuguiden var relatert til undersøkelsens problemstilling, tema og underliggende spørsmål.

Dalen (2011, s. 27) viser til følgende kriterier for utarbeidelse av spørsmål i intervjuguiden:

- ♣ Er spørsmålet klart og utvetydelig?
- ♣ Er spørsmålet ledende?
- ♣ Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
- ♣ Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?
- ♣ Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger? (Dalen, 2011, s. 27).

Vi benyttet disse kriteriene aktivt da vi utarbeidet intervjuguiden, og vi så hele tiden spørsmålene og formuleringene opp mot utvalget vårt. Det var viktig for oss at informantene skulle ha forutsetninger for å besvare spørsmålene våre, og at de var kjent med de begrepene vi benyttet. Da vi utformet intervjuguiden vår tok vi utgangspunkt i at utvalget vårt ville bestå av jenter som var elever i videregående skole. Vi så dermed for oss at informantene ville være i alderen 16-19 år, og dermed trolig ha et godt utviklet ordforråd. Vi gjennomførte et prøveintervju med en informant som var 18 år gammel, og intervjuguiden viste seg da å fungere svært godt. Spørsmålene og formuleringene så ut til å gi mening for informanten, og vi fikk mye informasjon som var relevant for problemstillingen.

Utfordringen i forbindelse med intervjuguiden kom da vi fikk problemer med å innhente informanter som tilfredsstilte de opprinnelige utvalgskriteriene med tanke på alder. Vi måtte til slutt utvide utvalgskriteriene våre slik at de også omfavnet jenter som var elever i

ungdomsskolen, og som dermed var helt ned til 14 år gamle. Dette hadde vi ikke tatt høyde for da vi utarbeidet de aktuelle spørsmålene og formuleringene i intervjuguiden. På dette tidspunktet hadde vi hverken tid og mulighet til å utforme en ny intervjuguide. Derfor valgte vi istedenfor å merke oss begreper og formuleringer som kunne være for avanserte eller utenfor informantenes ordforråd. Vi formulerte definisjoner av relevante begreper, som vi sørget for å avklare med informantene i intervjusituasjonen. I tillegg informerte vi informantene om at noen formuleringer og begreper kunne være uklare for dem, og at det da var viktig at de ga beskjed slik at vi kunne ta en begrepsavklaring. Vi var også observante i intervjusituasjonen, og foretok begrepsavklaringer eller omformuleringer av spørsmål dersom vi oppfattet at noe var uklart for informantene.

### **3.3.4 Prøveintervju**

Ifølge Dalen (2011) bør man alltid gjennomføre minst ett prøveintervju ved kvalitative undersøkelser. Formålet med et prøveintervju er hovedsakelig å teste ut intervjuguiden, slik at nødvendige endringer og utbedringer kan gjøres før de reelle intervjuene, samt at intervjuerne får nødvendig trening i gjennomføring av intervjuer. I tillegg får man muligheten til å teste ut eventuelt teknisk utstyr, som for eksempel taleopptaker (Dalen, 2011). Vi gjennomførte ett prøveintervju i forkant av intervjuperioden. Dette prøveintervjuet gikk svært bra; vi opplevde en god overgang mellom temaene, at spørsmålene var lett forståelige for informanten og vi fikk utfyllende svar på spørsmålene våre. Av denne grunn valgte vi å inkludere dataene fra prøveintervjuet i det endelige datamaterialet. Jenta vi gjennomførte prøveintervjuet på var 18 år gammel og elev i videregående skole. De resterende informantene våre var alle yngre enn dette, og med en snittalder på omlag 15 år. Selv om intervjuguiden fungerte svært godt på jenta som var 18 år gammel, valgte vi å gjøre noen endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuet. Dette for at spørsmålene skulle være bedre tilpasset en noe yngre aldersgruppe. Vi endret ikke strukturen i intervjuguiden eller innholdet i spørsmålene, men sørget for å benytte mindre abstrakte begreper samt at vi laget en liste med felles begrepsforklaringer.

### **3.3.5 Gjennomføring av intervjuer**

Vi gjennomførte til sammen ti intervjuer, hvorav ett i utgangspunktet var tenkt som et

prøveintervju, i perioden januar til februar 2015. Vi valgte å gjennomføre intervjuene hver for oss, og delte dermed informantene mellom oss. Dette fordi det kan oppleves overveldende for informantene med to intervjuere. I tillegg ville det vært betydelig mer tidkrevende dersom vi begge hadde deltatt i alle intervjuene. Intervjuene varte gjennomsnittlig i omlag 1 time, men med noe variasjon. Lengden varierte blant annet avhengig av; hvor mye informantene ønsket å dele med oss, hvordan vi klarte å skape et godt intervjuklimate, hvor mange oppfølgingsspørsmål vi stilte og eventuelle avbrytelser eller pauser. Alle informantene mottok et informasjonsskriv om studien i forkant av intervjuene, samt at de signerte samtykkeerklæring (se vedlegg 3). Vi var nøye på å informere informantene om studien og dens hensikt, deres rolle i studien, prinsippet om frivillig deltakelse, samt praktiske opplysninger knyttet til intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Deretter måtte de skrive under på en samtykkeerklæring før de ble intervjuet.

Det var viktig for oss å skape en intervjusituasjon som var komfortabel for informantene. Vi ønsket at informantene skulle få både tid og rom til å dele sine erfaringer og opplevelser med oss. Trygghet i intervjusituasjonen ble altså tillagt stor vekt. Vi forsøkte å sikre denne tryggheten ved å være godt forberedt, tilrettelegge med tanke på de fysiske omgivelsene og ved å ta oss tid til å bygge opp en positiv og tillitspreget relasjon til informantene – i den grad dette er mulig i løpet av en så begrenset tidsperiode (Dalen, 2011). Forberedelsene bestod blant annet av opparbeidelse av kunnskap knyttet til målgruppen og gjennomføring av kvalitative forskningsintervjuer, samt nøye utarbeidelse av intervjuguide.

Vi tilrettela de fysiske omgivelsene på ulike måter. For det første ønsket vi å være fleksible med tanke på hvor vi gjennomførte intervjuene. Vi ville at det skulle være praktisk tilrettelagt for informantene, slik at de for eksempel skulle slippe lang reisevei. Derfor ga vi informantene muligheten til å velge hvor intervjuene skulle finne sted. Vi foreslo i alle tilfellene å gjennomføre intervjuene på skolen, helsestasjonen eller på et kontor hos PP-tjenesten. Ni av ti informanter valgte da å gjennomføre intervjuet på skolen. Vi anså dette som en fordel fordi informantene da var på kjent grunn, noe som trolig representerte en trygghet i seg selv. Dermed unngikk vi forhåpentligvis den utryggheten som kunne fulgt dersom vi gjennomførte intervjuene på et sted som var ukjent for informanten. Mange av informantene våre har mye fravær på skolen. Vi ønsket derfor ikke at elevene skulle gå glipp av viktig undervisning ved å delta i undersøkelsen. Derfor var vi i dialog med jentene, og sørget for å velge et tidspunkt hvor de enten hadde fritime, hadde et fag hvor rektor/lærer godkjente at de

deltok i intervju eller vi gjennomførte intervjuet før eller etter skoletid. Videre sørget vi for å være på plass i god tid før intervjuet skulle finne sted. På denne måten fikk vi tid og mulighet til å gjøre oss kjent med omgivelsene, og å forberede de fysiske forholdene. Vi ønsket at informantene skulle oppleve at vi var godt forberedt, noe som forhåpentligvis virket inn på deres opplevde trygghet i intervjusituasjonen. Det å være forberedt virket også positivt inn på oss, og vår trygghet i intervjusituasjonen. Vi sørget for at drikke, frukt og «Kleenex» var tilgjengelig, i tillegg til at vi klargjorde lydopptaker og notatblokk (Dalen, 2011).

Vi forsøkte å være bevisst på vår rolle og hvordan vi fremsto ovenfor informantene i intervjusituasjonen. Hovedfokuset vårt lå på vår evne til å lytte og vise genuin interesse for det informantene fortalte. Dette forsøkte vi å vise ved å ha en bevisst og tilpasset bruk av øyekontakt, ved å gi verbal respons og ved å speile det de sa. Vi forsøkte å være «tilstede» i samtalen, og tok oss tid til å stille oppfølgings spørsmål. I forkant av intervjuet var vi bevisst på å stille spørsmål om hvordan dagen deres hadde vært, samt hvilke tanker de hadde knyttet til deltakelse i intervjuet. Det å vise anerkjennelse ovenfor informanten er mer eller mindre grunnleggende for å skape en god intervjusituasjon, hvor informanten ønsker å dele sine erfaringer og opplevelser med intervjueren. Samtidig forsøkte vi å opprettholde en viss nødvendig distanse underveis (Dalen, 2011), noe som tidvis kunne være utfordrende.

Dalen (2011) understreker at forskerens egne oppfatninger og synspunkter som regel ikke bør komme frem i intervjusituasjonen. Hverken argumentering eller moralisering bør forekomme. Informantene våre inngår i en sensitiv gruppe; de er unge og i en vanskelig livssituasjon. Dette medførte, naturlig nok, at vi opplevde sympati for våre informanter. I slike tilfeller kan det være krevende å holde seg til forskerrollen, istedenfor å innta en mer medmenneskelig eller terapeutisk rolle. Når mennesker gir uttrykk for at de har det vanskelig, vil det fleste oppleve et behov for å vise støtte og gi uttrykk for sin sympati. Vi forsøkte derfor å finne en balanse. Istedenfor å uttrykke vår sympati ved å stadig bekrefte og samtykke i deres uttalelser og følelser, forsøkte vi å vise medmenneskelighet og interesse ved aktiv lytting (Dalen, 2011).

### **3.3.6 Transkribering**

Å transkribere innebærer å transformere, eller å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). I vår studie dreide transkriberingen seg om å transformere et auditivt datamateriale inn til et skriftlig datamateriale. Transkriberingen er en innledende del av

analyseprosessen, og kvaliteten på transkriberingen kan dermed ha betydning for den videre analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Da vi har vært to om å gjennomføre intervjuene, var det spesielt viktig at transkriberingen ble gjennomført på en god måte. På den måten sikret vi en best mulig gjenfortelling av intervjuene – som senere ble grunnlaget for analysen – også for den som ikke hadde deltatt i intervjusituasjonen. For å sikre kvaliteten på transkriberingen tok vi dermed noen valg på forhånd. Først og fremst sørget vi for å fremskaffe en god lydopptaker, slik at den muntlige kommunikasjonen mellom informant og intervjuer ble fanget godt opp uten forstyrrende støy. Da vi gjennomførte intervjuene hver for oss, valgte vi å gjennomføre transkriberingen sammen. Dette for at begge skulle få et forhold til det helhetlige datamaterialet, samt for at vi lett skulle kunne oppklare uklarheter eller drøfte datamaterialet. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at man som forsker kan velge mellom å gjengi intervjuene ord for ord inkludert alle pauser, følelsesuttrykk og tonefall, eller å gjengi intervjuene som en mer formell og språklig tekst. Vi valgte her et alternativ som ligner mest på det førstnevnte eksemplet. Hvert ord ble gjengitt i samsvar med lydopptaket, og pauser ble også notert ned. Det ble ikke lagt vekt på tonefall og følelsesuttrykk i selve transkriberingen, men dette ble notert ned underveis i intervjusituasjonene. Egennavn og andre kjennetegn ved informantene ble ikke transkribert, men istedenfor direkte anonymisert.

Ifølge Dalen (2011) bør transkriberingen foretas fortløpende etter at intervjuene er gjennomført. Dette for å sikre at intervjuet er friskt i minnet. Vi har derfor forsøkt å gjennomføre intervjuene så raskt som mulig etter intervjuene, men det var dessverre ikke mulig å transkribere alle intervjuene samme dag som de ble gjennomført. Dette skyldes blant annet at seks av intervjuene ble gjennomført på samme dag. Det ble dermed ikke tilstrekkelig med tid til dette denne dagen. I tillegg ønsket vi å gjennomføre transkriberingen sammen, og vi var dermed avhengig av å finne et tidspunkt som passet for oss begge. Vi valgte derfor å gjennomføre all transkriberingen en helg et par uker etter intervjuene. Vi hadde begge skrevet utfyllende notater fra intervjuene i tillegg til lydopptaket, og vi opplever at vi enda hadde intervjuene friskt i minnet da vi gjennomførte transkriberingen.

### **3.3.7 Fremstilling og analyse**

I dette kapittelet vil vi si litt om prosessen rundt kategorisering av datamateriale, tolkningen og analysearbeidet. Ti intervjuer ga oss et stort datamateriale å gå igjennom, utfordringen er å sortere dette. Kvale og Brinkmann (2014) viser til at sortering av materiale ofte er den største

praktiske utfordringen. De hevder at det er for sent å spørre seg selv «hvordan skal jeg analysere?» etter at intervjuene er ferdig utført. Man bør ha bestemt seg for analysemetode før man begynner intervjuene. Analysen bør ligge i intervjuguiden. De foreslår videre at man stiller spørsmålene «hva» og «hvorfor», fremfor «hvordan» når man skal begynne analysen. Det skal handle om å «fortsette dialogen med teksten som jeg forfattet i fellesskap med intervjupersonen min» (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 201). Det handler om å koble materialet til problemstillingen og teorien vi har valgt, for så å innlede en diskusjon mellom disse.

Vi valgte å samle resultatene og drøftingen, selv om fenomenologien indikerer at resultater i utgangspunktet bør fremstilles uten tolkning. Vi vurderte dette, men fant ut at datamaterialets mengde og oppgavens lengde ikke harmoniserte spesielt godt. Så for å få mest mulig ut av materialet valgte vi å slå det sammen. Vi har i stor grad valgt å analysere materialet vårt med det Kvale og Brinkmann (2014) kaller «teoretisk forståelse». Det betyr at fortolkningene kan gå lengre enn intervjupersonens selvforståelse. Drøftingene våre er preget av det teoretiske grunnlaget vi har, der spesielt «relasjon» og dets innhold er i fokus. Temaer og begreper vi knyttet til «relasjoner» preget intervjuguiden vår, og ble igjen tatt opp når vi startet analysearbeidet. Våre «hva»- og «hvorfor»-spørsmål ble i stor grad; «hva er relevant opp mot problemstillingen?» og «hvorfor er dette relevant opp mot problemstillingen?».

Sitatene er i stor grad fremstilt slik informantene uttrykket seg. Der sitatene ble for muntlige og uryddige, ble innholdsløs tekst erstattet med «(..)». Dette var både for å fremstille informantenes utsagn mest mulig ryddig, samt gjøre teksten enklere å lese for utenforstående. Sitatene er i stor grad fremstilt i sin helhet, og noen steder er to eller flere sitater fra samme informant fremstilt etter hverandre for å skape en helhet og en kontekst.

### **3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering**

I dette kapittelet vil vi si litt om validitet, reliabilitet, og generalisering i forbindelse med forskningen. Mennesket har en evne til å trekke slutninger og konstruere oppfatninger om verden (Kvernbekk i Lund (red.), 2002), og i dette tilfellet kan det handle om hvorvidt oppgaven vår er med på å konstruere en oppfatning om verden. Stemmer faktisk det vi har funnet ut? Har vi gjennomført forskningen på en pålitelig måte? Oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blir drøftet videre i *Kapittel 5 Refleksjoner og avslutning*.

### 3.4.1 Validitet

Undersøkelsen vi har gjennomført måler noe som er vanskelig å måle, nemlig det Befring (2010) kaller psykiske variabler. Validitetsspørsmålet handler om gyldigheten til forskningen, om undersøkelsen og metodene vi har valgt faktisk måler det de skal måle. Hvis vårt måleresultat skal være troverdig, så må det Befring (2010) kaller variabeldefinisjonen, operasjonaliseringen og reglene som gjelder måleprosedyren være brukbare. De psykiske variablene vi har forsøkt å måle i undersøkelsen er ikke direkte observerbare, og atferden vi måler kan enten være indikasjoner på den atferden vi ønsker å måle, eller det kan være noe helt annet. Det å møte noen helt fremmede mennesker, og skulle fortelle om intime detaljer om sitt eget følelsesliv kan preges av mange faktorer som kan være ødeleggende for resultatet. Utrygghet, feiltolkning og misforståelser, uro i omgivelsene og andre forstyrrelser kan være med på å ødelegge for validiteten. Manglende kjemi med oss som intervjuer, der vi ikke har klart å skape en trygg og innbydende atmosfære kan hindre informantene i å ville åpne seg for oss.

Validitet i forskningsintervju er ikke det samme som validitet i en kvantitativ undersøkelse. Validiteten i forskningsintervju handler mer om «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å si noe om (Pervin 1984, s. 48 ref. I Brinkmann og Kvale 2014 s. 251). Spørsmålet om validitet bør prege hele forskningsprosessen, og ikke bare deler av den. Kvale og Brinkmann (2014) foreslår validering i syv stadier: I tematiseringen, i planleggingen av studiets formål og emne, i intervjuene, i transkriberingen, i analysearbeidet, i valideringen der man skal vurdere hvilke valideringsformer som er relevant for studien, og i rapporteringen. Alt i alt handler det om kontroll, og å ha en kritisk syn på sin egen forskning.

Det at vi har vært to personer som har gjennomført intervjuene kan både være styrke og svakhet i forskningen. Vi har en ulik forforståelse, ulik bakgrunn og oppvekst, ulikt utseende og ulik erfaring fra yrkesretningen. Vi har midlertidig en veldig lik akademisk opplæring, ganske lik erfaring med forskningsintervjuer, begge er ganske like i verbale uttrykk og fremtoning, og begge er opptatt av profesjonalitet i arbeidet. Vi intervjuet hver for oss, og muligheten for at informantene hadde respondert annerledes hvis vi hadde byttet plass er der.

Vi visste ingenting om informantene på forhånd, annet enn at de var kvalifiserte i forhold til kriteriene vi hadde satt. Det resulterte i at vi snakket med svært ulike jenter med ulike



forutsetninger og bakgrunn. Dette krevde en høy grad av sensitivitet fra oss, og vi fikk virkelig testet våre samtale- og intervjuferdigheter.

### 3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet har ifølge Brinkmann og Kvale (2014) med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Ofte dreier det seg om hvorvidt andre forskere kan reproducere vår forskning, og få de samme resultatene på et annet tidspunkt. Med tanke på at vi ikke er erfarne intervjuere selv, så er det ikke sikkert vi fikk like mye informasjon ut av informantene som en mer erfaren forsker kanskje ville. Kvale og Brinkmann (2014) lister opp kvalitetskriterier for et intervju, og vi vil drøfte de tre siste kriteriene som de hevder er en del av det ideelle intervjuet, opp mot våre egne intervju. Det ene kriteriet er at idealintervjuet i stor grad blir tolket mens det pågår, og ja i stor grad ble det tolket av oss underveis.

Intervjuguiden vår var semistrukturert, og dermed åpnet det for tolkning og videre utdypning av informantenes svar. Men, det var også en mulighet for at vi ville tolke forskjellig, og stille ulike oppfølgingsspørsmål. Vi hadde laget oss en liste med stikkord vi kunne forholde oss til hvis vi trengte hjelp til å stille oppfølgingsspørsmålene, men det var fremdeles åpent for å velge ulike stikkord og innfallsvinkler.

Det andre kriteriet er at intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine tolkninger av informantens svar. Vi forsøkte dette gjennom å speile informantens svar, og oppsummere svarene deres slik vi forsto det. Vi brukte blant annet formuleringer som «forstår jeg deg riktig når du sier..», «så det du mener er at..», «du sa at du har «tillit» til den læreren, er det er viktig for deg i en god relasjon?». Dette ga vekselvis utfyllende svar og konkrete svar der vi ikke ønsket usikkerhet rundt hva de egentlig mente. Likevel var dette ett av de vanskeligste elementene i intervjuene å få til i praksis. I situasjonen kunne det være vanskelig å avgjøre hvilken informasjon som var relevant for problemstillingen, og hvilken informasjon vi kom til å måtte forkaste senere. Informantene kunne fortelle om svært interessante opplevelser og meninger, men av og til var det informasjon vi ikke kunne bruke i etterkant likevel.

Det tredje kriteriet er at intervjuet er «selvkommunerende», at det i seg selv er en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer. Her hadde vi stor variasjon. Noen av jentene hadde informative fortellinger som alene kunne besvart problemstillingen vår, mens noen andre jenter måtte ha hjelp for å besvare de enkleste spørsmål. I noen tilfeller ba vi

om konkrete eksempler om opplevelser de hadde hatt for å hjelpe dem i gang med tankeprosessen rundt hva vi spurte om. I noen tilfeller måtte vi bytte om på spørsmålsrekkefølgen for å kunne komme frem til svar på de innledende spørsmålene vi hadde. Vi hadde begge to stor variasjon i informantenes evne til å formidle, og dette var noe vi fant svært interessant i forhold til svarene vi fikk og problemstillingen vår. Ifølge Kvale og Brinkmann (2014) kan svært veltalende og selvgående informanter gi et tilslørt bilde av hvordan det egentlig er, ved å gjemme seg bak formuleringer og gode historier. Vi er glade for at jentene som ikke fant det like enkelt å fortelle, fortsatt ville snakke med oss og fortelle det de kunne. Det føler vi ga oss mer innsikt i variasjonene og de ulike virkelighetsoppfatningene.

### **3.4.3 Generalisering**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2014) må man vurdere om resultatene viser seg å være pålitelige og gyldige, før man kan vurdere om resultatene i hovedsak er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. I dagliglivet hevder de at vi generaliserer mer eller mindre spontant, og at vi ut fra vår egen erfaring kan vi forutse nye hendelser. Det finnes mange ulike syn på hvorvidt kvalitativ forskning kan generaliseres, og hvordan den kan generaliseres. Spørsmålet er hvor hensiktsmessig det er at all kvalitativ forskning skal gjenspeile noe universelt og allmenngyldig til enhver tid. I en oppgave som vår, med relativt lite utvalg i forhold til kvantitativ forskning, snever målgruppe og problemstilling, vil det ikke være hensiktsmessig å tenke at våre resultater er gyldig for alle skoleelever i alle aldre. Vi kan håpe at noen vil finne nyttig informasjon i våre data, dersom de arbeider med liknende elever og liknende situasjoner.

## **3.5 Etikk**

I denne delen skal vi se nærmere på etikk, og etiske vurderinger i forskningsarbeid. Vi nevner også noen etiske refleksjoner vi har gjort rundt vår egen studie.

Etikken er refleksjonen over moralen, altså er etikk noe som kan diskuteres på et teoretisk nivå (Reindal, 2012 s. 93). Etiske og moralske vurderinger gir ifølge Befring (2010) et uttrykk for hva som er rett og galt, hva som er akseptabelt og forkastelig, og hva som er verdig og uverdig. Et etisk problem oppstår når vi ikke helt sikkert vet hvordan vi skal handle eller nøyaktig hva vi skal gjøre, og hvis vi handler annerledes enn hva vi vet er rett å gjøre

(Reindal, 2012). Forskningsetikken har fokus på arbeidet som utføres av personer med et vitenskapelig ansvar, som i vårt tilfelle er oss som mastergradsstudenter.

Befring (2010) presenterer fire grunnleggende etikkmodeller, de heter konsekvensetikk, plikтетikk, sinnelagsetikk, og ansvarsetikk. Konsekvensetikk, eller nytteetikk innebærer at de handlinger som gir best resultat, er de beste handlingene. Målet blir helligere enn middelet, og sannhet behøver ikke det rette middelet. Altså er dette ikke en egnet etisk standard eller norm for forskning. Pliktetikken er en etisk retning der det handler om å fastslå hvorvidt en handling er rett eller urett, god eller dårlig ut ifra kvaliteter eller egenskaper ved selve handlingen. Dermed blir ikke konsekvensene avgjørende, men de handlingene vi utfører. I plikтетikken kan man ha et ansvar for å si sannheten, uavhengig av konsekvensene. Denne måten å tenke etikk på kan være noe rigid, og for lite fleksibilitet kan skape en følelse av umyndiggjøring hos deltakerne i forskningsprosjektet.

Sinnelagsetikk hevder at en handling er rett hvis den er utført med gode hensikter, dermed blir intensjoner et avgjørende kriterium og forankringspunkt for vurderingen. Denne måten å gjøre etiske vurderinger på er mye brukt i for eksempel skolesammenheng med prinsipper for inkludering og likestilling. Intensjonene er gode, men vurderingene av konsekvensene stiller ikke like sterkt og vurderes ikke i like stor grad. Hovedproblemet med sinnelagsetikk er validitet, for den subjektive vurderingen av hva som er rett og galt er ikke tilgjengelig for andre. Vurderingen kan være både irrasjonell og kunnskapsløs. Ansvarsetikken har søkelyset på det mellommenneskelige, og det er innunder her forskningsetikken ligger forankret. Særlige normative retningslinjer er at de skal bidra til «plikttroskap, objektivitet og rettferd» (Befring 2010, s. 59). Denne måten å tenke på baserer seg på tanken om at vi er i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, og at maktposisjonene vi har skal brukes til det beste for den andre, og ikke til det som er til det beste for oss selv. Vi kan bruke elementer fra alle de ulike etiske forankringene, men alene vil de ikke være tilstrekkelige for å oppnå den høye etiske standarden vi ønsker i vårt forskningsprosjekt.

Disse formene for etikk er komplementære, og alle vil ha elementer i seg som er verdifulle i forskning. For uansett hva slags etisk innfallsvinkel man bruker så vil alle være uetiske om man ikke har selvkritikk og selvkorrigerende ifølge Befring (2010). Hva er det man ønsker å oppnå med forskning? Forhåpentligvis bruker man forskning for å lete etter en sannhet. De etiske områdene kan brukes i drøftingen av de verdigrunnlagene man går inn i forskningen med, og bør være veiledende i alt arbeid med informanter og behandling av data man samler

inn. Det er mye man kan kontrollere ved hjelp av validitet og reliabilitet, men det etiske verdigrunnlaget er essensielt hvis man i det hele tatt skal kunne vurdere kvaliteten på det faglige arbeidet. Spesielt i denne oppgaven der vi har spurt jenter i en ganske sårbar situasjon om å dele informasjon med oss, har vi et ansvar for å formidle deres fortellinger på en god og rettferdig måte, som i størst mulig grad samsvarer med deres reelle opplevelser.

I denne oppgaven drøfter og tolker vi deres utsagn, og det er vårt ansvar å gjøre en etisk vurdering av disse tolkningene og fremstillingene. Det gjelder ifølge Befring (2010) å vurdere ordvalg, formuleringer, litteratur og tolkning. Vår hensikt med oppgaven er å vise jentenes meninger og fortellinger, og da spesielt viktig å huske at det er de andres beste som må være rettleidende i den maktposisjonen vi har som formidlere. Siden oppgaven er offentlig tilgjengelig er det viktig at informantene er anonyme, at man følger reglene for informert samtykke, og oppbevaring av data. Når informantene er over femten år skriver de under på informert samtykkeskjema selv, og i vårt tilfelle hadde vi noen informanter under femten der foreldrene også måtte skrive under. Vi kom i kontakt med informantene gjennom voksne som jobber i nettverket rundt dem, og det var viktig for oss med tanke på trygghet for informantene. Vi ville at de skulle bli fortalt om prosjektet av noen de kunne stole på, og at noen ville være der for dem i etterkant av intervjuene. Vi ga også alle informantene kontaktopplysningene våre, slik at de kunne kontakte oss hvis de hadde behov for eller ønske om det. Vi tenkte det kunne være vanskeligere å si nei dersom vi hadde kontaktet informantene direkte selv, og det var en usikker faktor vi ville unngå.

Til sist vil vi si litt om den etiske vurderingen vi måtte gjøre i forhold til den yrkesgruppen vi ikke intervjuet, men som likefullt er en stor del av oppgaven. Nemlig lærerne. Tidligere har vi nevnt at lærere har blitt spurt i andre store undersøkelser, og at vi i denne oppgaven ville la jentene fortelle. Likevel ligger det et etisk ansvar hos oss i forhold til menneskene informantene forteller oss om. Det er en utfordrende vurdering som må tas når vi presenterer funn, for det er ikke alle historier som er positive. Det å huske at det er mennesker jentene forteller om er viktig, for disse lærerne har ikke blitt gitt en mulighet til å forsvare seg, eller fortelle sin del av historien. Det vil alltid være et etisk dilemma når vi skal gjenfortelle de mer negative historiene. For vi må fortelle informantenes sannheter, selv om det kan bety at menneskene de snakker om blir oppfattet negativt.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet presenterer vi informantenes opplevelser, erfaringer og vurderinger knyttet til lærer-elev-relasjonen. Funnene vi presenterer baserer seg på de ti kvalitative forskningsintervjuene vi gjennomførte i forbindelse med vår studie. Det er altså de ti jentene med depresjon sine opplevelser, erfaringer og vurderinger som danner det empiriske grunnlaget for dette kapittelet. Vi drøfter studiens funn opp mot den aktuelle teorien og forskningen, som ble presentert i kapittel 2. Funnene presenteres og drøftes innunder utvalgte temaer, basert på problemstillingen og tendenser i datamaterialet. I presentasjonen benytter vi både kvantifisering og enkelte sitater fra informantene. Sitatene er valgt ut for å illustrere og tydeliggjøre funn og tendenser, og for å belyse variasjoner og nyanser i funnene.

Vi innleder kapittelet med en presentasjon av informantene. Deretter tar vi for oss overordnede funn og kvantifisering – derunder en presentasjon av hovedfunnene i undersøkelsen, kvantifisering av datamaterialet samt en drøfting av hovedfunn og kvantifisering. Videre presenterer og drøfter vi funn i forbindelse med relasjonens betydning – med fokus på den gode og den dårlige lærer-elev-relasjonen. Deretter presenterer og drøfter vi opplevelser, erfaringer og vurderinger knyttet til lærerens tilrettelegging av undervisningstilbudet.

### 4.1 Presentasjon av jentene i undersøkelsen

Vi har valgt å innlede dette kapittelet med å kort presentere jentene som stilte opp som informanter i denne undersøkelsen. I denne kvalitative undersøkelsen har vi gjennomført ti semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer, hvorav ett i utgangspunktet var et prøveintervju. Informantene i undersøkelsen var ti jenter i alderen 14-18 år. Tre av jentene var på intervjuetidspunktet 14 år gamle (to disse oppga at de fyller 15 år i det inneværende året), fem av jentene var 15 år, ei av jentene var 16 år mens den siste jenta var 18 år. Jentene var på tidspunktet for intervjuene elever i ungdomsskolen eller i videregående skole; ni av jentene var elever i ungdomsskolen og én av jentene var elev i videregående skole. Alle jentene er bosatt sentralt på Østlandet. På tidspunktet for intervjuene opplevde alle jentene utfordringer knyttet til depresjon eller varig nedstemthet. Halvparten av jentene oppga å ha blitt diagnostisert med en depressiv lidelse, mens den andre halvparten – ifølge helsesøster eller

psykiatrisk sykepleier – var betydelig nedstemt og hadde mange symptomer som samsvarer med en depressiv lidelse. Vanlige symptomer er som nevnt interesse- og gledeløshet, energitap som fører til tretthet og redusert aktivitet, redusert konsentrasjon og oppmerksomhet, redusert selvfølelse og selvtillit, skyldfølelse og mindreverdighetsfølelse, triste og pessimistiske tanker om fremtiden, planer om eller utføring av selvskading eller selvmord, søvnforstyrrelser, og redusert appetitt. Alle disse symptomene har innvirkning på jentenes muligheter for læring, samt for deres trivsel i skolen. Samtlige av jentene i denne studien oppga at de – i større eller mindre grad – har behov for tilrettelegging av undervisningstilbudet for å mestre skolehverdagen best mulig ut fra sine forutsetninger.

Alle jentene opplevde på dette tidspunktet selv at de var deprimerte eller at de hadde vært sterkt nedstemt over lengre tid. På grunn av utfordringer med å fremskaffe nok informanter, valgte vi å ikke sette en fast grense på hvor lenge jentene måtte ha vært nedstemt eller deprimert. Jentene som ikke var diagnostisert med en depressiv lidelse hadde dog vært sterkt nedstemt lenge nok til at fagpersoner, som helsesøster, psykiatrisk sykepleier eller rådgiver, var koblet inn.

## **4.2 Overordnede funn og kvantifisering**

Før vi ser nærmere på resultatene fra studien vår, ønsker vi å gi en overordnet oppsummering av funnene våre – direkte knyttet til problemstillingen vår; hvordan opplever jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole relasjonen til lærerne? Vi vil først redegjøre for hovedfunnene i undersøkelsen, før vi så vil presentere utvalgte kvantifiserte funn ved hjelp av «ja/nei»-spørsmål i intervjuguiden. For å tydeliggjøre informantenes svar på ja/nei-spørsmålene, som gir et grunnlag for hovedtendensene i funnene, har vi laget en tabell (Tabell 1.0). Denne presenteres inn under 4.2.2 *Kvantifisering av datamaterialet*. Vi vil til sist runde av dette delkapittelet med en drøfting av de overordnede resultatene og kvantifiseringen. På denne måten håper vi å gi en god oversikt over hovedtendensene i undersøkelsens funn.

### **4.2.1 Hovedfunn**

Først ønsker vi å trekke frem det vi oppfatter som et positivt, og noe uventet, funn; ingen av de ti jentene som deltok i undersøkelsen ga uttrykk for at de opplever relasjonen til lærerne sine som utelukkende, eller fortrinnsvis, negativ. Flertallet av jentene konkluderte, alt i alt,

med at relasjonen de opplever å ha til lærerne sine er «helt grei»; faktisk heller halvparten av jentene i studien mot å definere relasjonen de har til lærerne generelt, som «god» eller «bra». Nok et interessant funn er at samtlige av jentene opplevde å ha minst én god – eller veldig god – relasjon til en lærer. Hva de ulike jentene la i begrepet «en god relasjon», varierte naturlig nok noe – men opplevelsen av å være del av en god lærer-elev-relasjon, var likefullt tilstede hos alle jentene. Med tanke på den betydningen en positiv lærer-elev-relasjon har vist seg å ha for elevers læring og trivsel i skolen, kan dette absolutt anses som positivt for jentene i utvalget vårt. Det er riktignok svært få av jentene – kun én – som opplever relasjonen til lærerne som utelukkende positiv. Det store flertallet av jentene understreker samtidig at de opplever variasjoner i kvaliteten på relasjonene til lærerne, med et spenn fra det de beskriver som en «dårlig/veldig dårlig relasjon» til en «bra/veldig bra relasjon». Alle jentene, utenom denne ene jenta, opplever å ha minst én dårlig relasjon til en lærer. Vi får dog inntrykk av at det å ha én lærer, som man opplever å ha en god eller veldig god relasjon til, er med på å overskygge de negative relasjonene. Dette har vi blant annet sett ved at flertallet av jentene, har brukt store deler av intervjuet på å fortelle om relasjoner de beskriver som «dårlige». Likevel konkluderer de på slutten av intervjuet med at relasjonen de har til lærerne generelt, egentlig er «helt grei», eller faktisk «ganske bra».

Dataene vi har innhentet viser utelukkende at jentene opplever at relasjonen de har til lærerne sine, har betydning for deres læring og trivsel i skolen. De opplever å lære mer av lærere de har en god relasjon til, enn av lærere de opplever å ha en dårlig relasjon til. I tillegg opplever de – naturlig nok – å trives bedre i samspill med lærere de har en god relasjon til, enn med lærere de opplever å ha en dårlig relasjon til. Hva jentene legger i en henholdsvis «god relasjon» og «dårlig relasjon», kommer vi tilbake til i underkapittel 4.3.1 «Den gode lærer-elev-relasjonen» og underkapittel 4.3.2 «Den dårlige lærer-elev-relasjonen». Når det gjelder jentenes opplevelse av relasjonens betydning, ser vi at det er noen faktorer som går igjen. Det ser ut til at jentene opplever at relasjonen, være seg «god» eller «dårlig», har betydning for deres læring, utvikling, mestring, motivasjon, trygghet, tillit og trivsel. Jentene opplever at den «gode lærer-elev-relasjonen» påvirker disse faktorene positivt, mens den «dårlige lærer-elev-relasjonen» påvirker negativt. I tillegg ser vi at jentene legger vekt på lærers evne til å være anerkjennende, kommunisere og tilrettelegge, når de skal beskrive relasjonen de har til sine lærere.

Alle jentene i studien har uttrykt at de opplever at deres læring og utvikling hemmes av

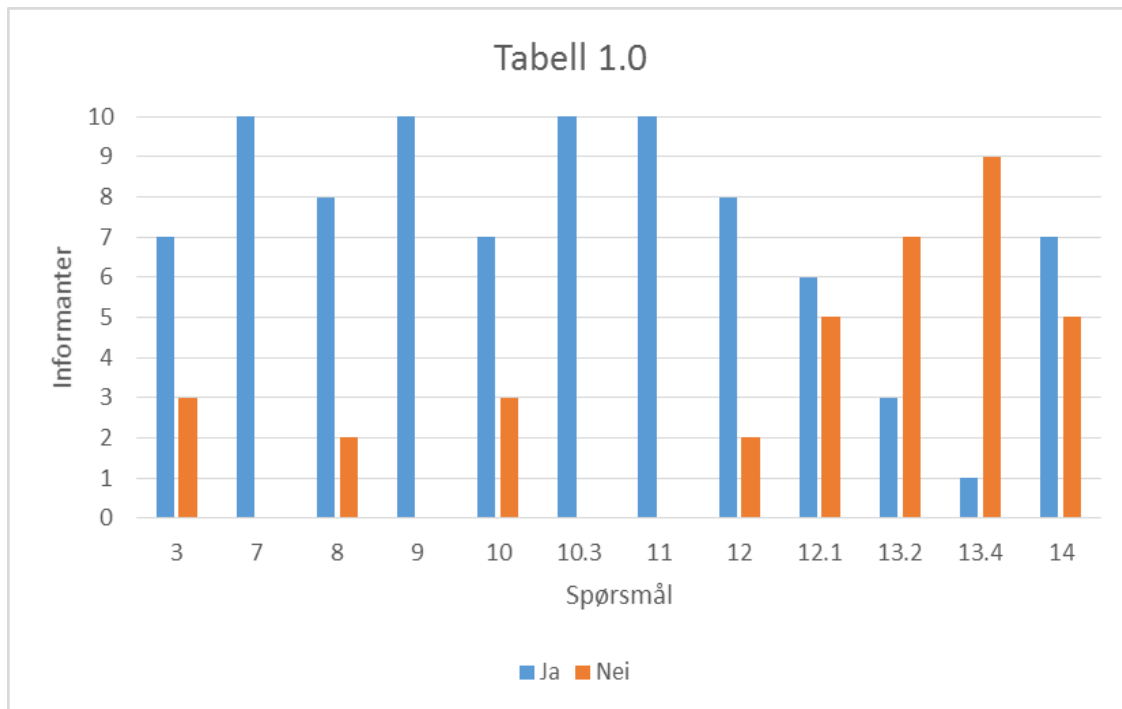
depresjonen, og enkelte av jentene forteller at de opplever «hull» i læringen. Deres opplevelse kan beskrives som en ond sirkel, hvor depresjonen gir manglende motivasjon og konsentrasjonsvansker, og som dermed hindrer læring og utvikling. Jentene opplever deretter å bli hengende etter de andre elevene i klassen, noe som igjen er demotiverende og fører til enda mindre innsats i fagene. Dermed opplever de at hullene blir større og større, i tillegg til at mestringsfølelsen i skolehverdagen i stor grad uteblir. Disse «hullene» ser ut til å oppleves som større hos jentene som har lærere som i liten grad tilrettelegger, enn hos jentene som i større grad opplever tilrettelegging fra lærerens side. Det ser ut til at kvaliteten på relasjonen gjenspeiler kvaliteten på tilretteleggingen. Av denne grunn har vi i underkapittel 4.4, valgt å presentere og drøfte jentenes opplevelser med tanke på lærernes tilrettelegging av undervisningstilbudet.

#### **4.2.2 Kvantifisering av datamaterialet**

Vi har, som understreket i metodekapittelet og tidligere i dette kapittelet, valgt å kvantifisere deler av datamaterialet vårt. Dataene vi har kvantifisert baserer seg på jentenes svar på 12 ulike «ja/nei»-spørsmål. I tillegg til å svare «ja» eller «nei», har jentene utdypet sine svar mer direkte i tråd med et kvalitativt dybdeintervju, men disse svarene vil ikke bli presentert i dette underkapittelet. Vi har valgt å presentere resultatene fra de 12 «ja/nei»-spørsmålene ved hjelp av en tabell (Tabell 1.0). Tabellen er ment å skulle gi en overordnet oversikt over jentenes generelle opplevelser knyttet til relasjonen de har til sine lærere. I tilknytning til tabell 1.0 presenteres fordelingen av jentenes svar knyttet til de utvalgte spørsmålene fra intervjuguiden.



**Tabell 1.0**



**Tabell 1.0** illustrerer de ti informantenes svar på en rekke spørsmål i intervjuguiden. Alle spørsmålene som blir presentert i tabellen er formulert som ja/nei-spørsmål.

### **Spørsmål 3: Har klassen din et godt læringsmiljø?**

Av de ti jentene som ble intervjuet, var det syv som opplevde at klassen de gikk i hadde et godt læringsmiljø. Tre av jentene opplevde ikke å gå i en klasse med et godt læringsmiljø.

### **Spørsmål 7: Opplever du at du har en god relasjon til en eller flere av dine lærere?**

Alle de ti jentene som ble intervjuet i denne undersøkelsen opplevde å ha en god relasjon til en eller flere av sine lærere. Det var med andre ord ingen av jentene som opplevde å ha utelukkende dårlige relasjoner til sine lærere.

### **Spørsmål 8: Opplever du at du har en dårlig relasjon til en eller flere av dine lærere?**

En stor andel av de ti jentene i undersøkelsen – mer eksakt åtte av jentene – opplevde å ha en dårlig relasjon til en eller flere av sine lærere. To av jentene oppga at de ikke inngikk i noen dårlig relasjon til noen av sine lærere.

### **Spørsmål 9: Opplever du at lærer-elev-relasjonen har betydning for din trivsel?**

Samtlige av de ti jentene i undersøkelsen oppga at de opplever at lærer-elev-relasjonen har

betydning for deres trivsel. Det var altså ingen av jentene som opplevde at deres trivsel i skolen er uavhengig av relasjonen de har til en eller flere lærere.

### **Spørsmål 10: Opplever du at du lærer og utvikler deg i skolehverdagen?**

Syv av ti jenter som ble intervjuet oppga at de opplever å lære og utvikle seg i skolehverdagen. Det skal riktignok sies at alle disse syv jentene oppga at de likevel lærer og utvikler seg mindre enn de ville gjort dersom de ikke var deprimert eller nedstemt. Tre av ti jenter oppga at de ikke opplever å lære og utvikle seg i skolehverdagen.

### **Spørsmål 10.3: Opplever du at depresjonen er med på å påvirke din læring og utvikling i skolen?**

Alle jentene i undersøkelsen fortalte at de opplever at depresjonen er med på å påvirke deres læring og utvikling i skolen.

### **Spørsmål 11: Opplever du at lærer-elev-relasjonen har betydning for din læring?**

Samtlige av de ti jentene som deltok i undersøkelsen fortalte at de opplever at lærer-elev relasjonen har betydning for deres læring. Det var ingen av jentene som opplevde at lærer-elev-relasjonen er ubetydelig for deres læring.

### **Spørsmål 12: I hvilken grad opplever du trygghet i relasjonen til lærerne dine?**

Majoriteten av jentene – nærmere bestemt åtte av ti jenter – i undersøkelsen oppga at de opplever trygghet i relasjonen til en eller flere lærere på skolen. Samtidig oppga to av ti jenter i undersøkelsen at de ikke opplevde trygghet i relasjonen til en eneste av lærerne på skolen.

### **Spørsmål 12.1: Føler du at det er samsvar mellom det lærerne dine sier og det de uttrykker for eksempel igjennom kroppsspråket?**

På spørsmål om jentene opplever at det er samsvar mellom det lærerne sier og det de uttrykker for eksempel igjennom kroppsspråk, fikk vi seks ja og fem nei. En av jentene svarte både ja og nei. Her var altså svarene jentene ga relativt jevnt fordelt.

### **Spørsmål 13.2: Har du noen gang fortalt lærerne dine hvordan du ønsker at de skal forholde seg til deg og din depresjon?**

Da vi spurte jentene om de noen gang har fortalt lærerne sine hvordan de ønsker at de skal forholde seg til dem og deres depresjon, svarte hele syv av ti jenter at de ikke hadde gjort dette. Kun tre av ti jenter oppga at de har fortalt en eller flere lærere hvordan de ønsker at de skal forholde seg til dem og deres depresjon.

### **Spørsmål 13.4: Har lærerne dine spurt deg om hvordan du ønsker at de skal forholde seg til deg og din depresjon?**

Vi spurte også jentene om lærerne hadde spurt dem om hvordan de ønsker at lærerne skal forholde seg til dem og deres depresjon. På dette spørsmålet svarte den store majoriteten – ni av ti jenter – at ingen av lærerne hadde spurt dem om dette. Kun en av ti jenter oppga at en lærer hadde spurt om hvordan hun ønsket at læreren skulle forholde seg til hennes depresjon.

### **Spørsmål 14: Opplever du at lærerne viser forståelse og aksept for de følelsene du har?**

Informantene våre var nokså splittet på spørsmålet om de opplever at lærerne viser forståelse og aksept for de følelsene de har. Syv av ti jenter svarte ja på dette spørsmålet, mens fem av ti svarte nei. Det var to av jentene som var litt usikre på hvordan de stilte seg til dette spørsmålet, og dette endte med at de svarte både ja og nei. Det heller mot et lite flertall for at lærerne viser forståelse og aksept for de følelsene de har.

## **4.2.3 Drøfting av overordnede funn og kvantifisering**

I tabell 1.0 kommer det tydelig frem at det er stor grad av enighet blant jentene på de fleste «ja/nei»-spørsmålene. Det er bare på to av spørsmålene hvor det er en markant variasjon i jentenes svar. Dette kan tyde på at jentene på mange områder har en noe felles opplevelse – selvfølgelig i den grad det er mulig å ha «felles» opplevelser. Dette fordi alle jentene blant annet har ulike forforståelser og personlighetstrekk. Det må understrekes at slike «ja/nei»-spørsmål – isolert sett – ikke gir noe nyansert bilde av jentenes opplevelser. For å få et mer nyansert bilde, må vi se nærmere på jentenes begrunnelser og forklaringer. Dette gjør vi i de kommende underkapitlene. Denne presentasjonen av jentenes «ja/nei»-svar er kun ment som en måte å formidle de overordnede funnene på innledningsvis.

### **Læringsmiljø**

Alle de ti jentene ble spurt om de opplever at klassen deres har et godt læringsmiljø. Hele syv av jentene oppga at de opplevde å gå i en klasse med et godt læringsmiljø. Vi ser i ettertid at svarene på dette spørsmålet ikke egner seg godt til bli kvantifisert. Dette fordi vi så at begrepet «læringsmiljø» ble uklart og noe abstrakt for noen av jentene vi intervjuet. Selv om vi hadde forberedt en definisjon av begrepet som vi presenterte for jentene, så vi at begrepet fremdeles var uklart for enkelte av jentene. Dette kan naturligvis påvirke validiteten til

undersøkelsen noe. Likevel mener vi at det er begrenset hvor mye dette vil påvirke validiteten til undersøkelsen i sin helhet. Dette fordi spørsmålet ble ilagt svært lite vekt i vår analyse, og var i tillegg ikke nært knyttet opp imot vår problemstilling. Spørsmålet var hovedsakelig ment som en forsiktig og gradvis tilnærming til temaet og de spørsmålene som var mer direkte relatert til problemstillingen.

## Læring og utvikling

Alle jentene i studien vår opplever at depresjonen virker inn på hvordan de lærer og utvikler seg i skolehverdagen. Dette funnet samsvarer godt med diagnosekriteriene som beskrives i ICD-10, samt med tidligere og anerkjent forskning, som ble redegjort for i kapittel 2. Vi mener det er interessant å se vårt funn, og tidligere forskning, opp mot funn som kommer frem i rapporten til NIFU (2014). Vårt funn tilsier at jentene opplever at depresjonen er med på å påvirke deres læring og utvikling på skolen i negativ forstand. Også tidligere forskning viser at depresjon påvirker de rammedes evne til å lære og utvikle seg. I tillegg tyder forskning på at systematisk arbeid i skolen for å hjelpe elever med psykiske vansker, virker forebyggende og reduserer omfanget av psykiske vansker. Anerkjent forskning har også vist at en god relasjon mellom lærer og elev kan ha en forebyggende effekt, med tanke på utvikling av psykiske vansker som for eksempel depresjon (Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013). På bakgrunn av alt dette mener vi det er paradoksalt at 46 % av lærerne i grunnskolen, og 47 % av lærerne i videregående skole, har svart «litt enig» eller «helt enig» i at «systematisk arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker vil kunne ta fokus vekk fra skolefag» (NIFU, 2014). Hvordan kan systematisk arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker ta fokus vekk fra skolefag, når forskning tydelig viser at depresjon påvirker elevenes læring og innsats i skolefag – samtidig som skolen nettopp ved hjelp av systematisk arbeid kan forebygge og redusere omfanget av elevenes psykiske vansker?

Ifølge NIFU (2014) sa nesten 30 % av lærerne ved både grunnskole og videregående seg «litt enig» eller «helt enig» i at arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker ikke er skolens oppgave, og at skolen bør fokusere på læring. Også dette gir lite mening for oss. For det første viser Opplæringsloven § 1-3 til at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Skolen har altså et ansvar for at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringen. Dette gjelder naturligvis også jenter med depresjon. Depresjonen påvirker jentenes mulighet til å lære og utvikle seg negativt, men kan påvirkes

noe dersom læreren tilrettelegger undervisningen samt dersom læreren klarer å skape en positiv relasjon til eleven. Dersom læreren skal bidra til å gi jenter med depresjon et best mulig utbytte av opplæringen, er de altså nødt til å tilrettelegge for positive lærer-elev-relasjoner og tilrettelegge med hensyn til deres vansker.

## God relasjon

Alle de ti jentene vi intervjuet oppga at de opplever å ha en god relasjon til minst én av sine lærere. Hva jentene la i begrepet en «god relasjon» varierte naturlig nok noe, men de opplevde likefullt at de hadde en relasjon til en eller flere lærere som de anså som positiv. Noen egenskaper ved læreren som jentene generelt så ut til å vektlegge ved en god relasjon er; lærerens evne til å vise forståelse og interesse, samt til å lytte og vise hensyn. Flertallet av jentene la også vekt på lærerens evne til å tilrettelegge undervisningen og å ta seg tid til dem. Disse egenskapene samsvarer – til en viss grad – med de kjennetegnene på positive lærer-elev-relasjoner som blir vist til i artikkelen «Relasjoner i skolehverdagen» (Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013). I artikkelen blir det hevdet at for å oppnå en positiv relasjon til elevene sine, må læreren strebe etter å forstå dem. Dette samsvarer svært godt med jentenes opplevelse. Det hevdes også i artikkelen at det er viktig at læreren gir uttrykk for at han eller hun trives sammen med elevene sine. Jentene uttrykte ikke dette med disse ordene, men flertallet av jentene opplevde det som positivt at lærerne tar initiativ til samtale og smiler til dem. Et par av jentene understreket imidlertid betydning av at slike smil, eller andre former for non-verbal kommunikasjon, fremstår genuint. Betydningen av at læreren viser elevene respekt ble understreket av alle jentene i vår studie, samt i artikkelen til Utdanningsdirektoratet (01.10.2013). Artikkelen understreker også viktigheten av at læreren gir elevene hjelp og støtte knyttet til faglige og sosiale utfordringer. Dette er noe av det jentene i vår studie så ut til å vektlegge mest. De la alle – i noe varierende grad – vekt på at læreren tilrettelegger undervisningen med fokus på det faglige. Samtidig understreket de behovet for, og betydningen av, en lærer som har det relasjonelle i fokus. Ifølge Opplæringsloven § 9a-1 *Generelle krav* har «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Funn fra både nasjonal og internasjonal forskning er som tidligere nevnt tydelig. Det eksisterer en sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og elevenes trivsel i skolen. Dette samsvarer godt med funnene fra vår studie. Alle de ti jentene oppga at de opplever at lærer-elev-relasjonen har betydning for deres trivsel. Dette understreker slik vi ser det betydningen

av at læreren fungerer som en profesjonell aktør i samspillet med jentene, samt evner å rette blikket mot sitt eget bidrag inn i relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013).

## **Dårlig relasjon**

Åtte av ti jenter som ble intervjuet opplevde at de inngikk i minst én dårlig lærer-elev-relasjon. Dette er slik vi tolker det en svært stor andel av jentene. På samme måte som med begrepet «god relasjon» var det enkelte subjektive variasjoner i hva jentene la i begrepet «dårlig relasjon». Likevel så vi at mange av kjennetegnene på en «dårlig relasjon» gikk igjen hos jentene. Jentene så ut til å legge vekt på følgende egenskaper ved læreren når de skulle beskrive en dårlig relasjon; lærerens mangel på forståelse, kunnskap og respekt. Nurmi (2012, ref. i Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013) definerer en negativ relasjon som en relasjon preget av et høyt nivå av konflikt eller avhengighet, samt et lavt nivå av nærhet. Alle jentene – dog i noe ulik grad – uttrykte frustrasjon knyttet til det de definerte som mangel på forståelse fra lærernes side. Det er, slik vi ser det, bekymringsverdig at en så stor andel av jentene opplever frustrasjon fordi en eller flere lærere ikke viser forståelse for deres tanker, følelser og behov. Dette spesielt med tanke på tidligere forskning, som i forbindelse med elevers læring og trivsel, understreker betydningen av at læreren viser forståelse (Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013). Lærere som «kjefter» ble også hyppig referert til i forbindelse med den dårlige lærer-elev-relasjonen. Denne kjeftingen førte blant annet til at jentene i liten grad opplevde tillit og trygghet i relasjonen til den aktuelle læreren. Vi så også i et par tilfeller at en dårlig relasjon til én lærer, blant annet på grunn av «kjefting», førte til redusert tillit og trygghet også i relasjonen til andre lærere.

## **Trygghet og tillit**

Åtte av ti jenter oppga at de opplever trygghet i relasjonen til en eller flere lærere. Dette kan i seg selv høres ganske bra ut, men faktum er at dette innebærer at to av ti jenter ikke opplever trygghet i relasjonen til en eneste lærer. Samtidig sier svaret til de åtte jentene, som opplever trygghet i relasjonen til én eller flere lærere, lite om relasjonen de har til de øvrige lærerne. På spørsmålet om jentene opplever at det er samsvar mellom det lærerne sier og det de uttrykker gjennom kroppsspråk, svarer seks av jentene ja og fem nei (en av jentene svarte både ja og nei). Svarene fordeler seg altså nokså jevnt mellom de to svaralternativene. Vi fikk på den ene siden inntrykk av at de jentene som opplevde at det var samsvar mellom det lærerne sier og

det lærerne gjør, i større grad opplevde relasjonen til disse lærerne som positiv. De oppga at de i større grad opplevde tillit og trygghet i møte med disse lærerne. På den andre siden fikk vi inntrykk av at de jentene som ikke opplevde at det var samsvar mellom det lærerne sier og det de gjør, i større grad opplevde relasjonen til disse lærerne som negativ. Disse jentene oppga i større grad at de opplevde mistillit og liten grad av trygghet i møte med disse lærerne.

## **Åpenhet om depresjonen**

Vi spurte som nevnt jentene om de har fortalt lærerne sine – eller om lærerne har spurt dem – om hvordan de ønsker at lærerne skal forholde seg til dem og deres depresjon. Her var det kun tre av ti jenter som oppga at de har fortalt en eller flere lærere hvordan de ønsker at de skal forholde seg til dem og deres depresjon. Kun en av de ti jentene hadde opplevd at en lærer hadde spurt henne om dette. Vi fikk et generelt inntrykk av at jentene opplever depresjonen som noe veldig privat. Som en av informantene uttrykte: «Jeg forteller nesten ingen om depresjonen min, for den er mitt problem og ingen andres». Vi fikk også inntrykk av at flere av jentene ikke oppfattet det som lærerens jobb og ansvarsområde å tilrettelegge undervisningen og skolehverdagen generelt med hensyn til deres depresjon. Dette til tross for at Opplæringsloven § 9a-1 Generelle krav uttrykkelig sier at: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.» I tillegg finner vi i Opplæringsloven § 9a-3 første ledd at: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør».

## **Forståelse og aksept**

På spørsmålet om jentene opplever at lærerne viser forståelse og aksept for de følelsene de har, så vi en betydelig variasjon i jentenes opplevelser. Det kunne virke som svarene varierte blant annet på bakgrunn av hvilke forventninger jentene hadde til sine lærere i utgangspunktet. Jentene som uttrykte at lærerne ikke har et ansvar med tanke på å tilrettelegge undervisningen med hensyn til deres depresjon, så for eksempel ut til å stille mindre krav til lærerne også når det kom til deres evne til å vise forståelse og aksept. I tillegg virket det som jentenes svar varierte noe på bakgrunn av om læreren de hadde «i tankene» da spørsmålet ble besvart, var en lærer de opplevde å ha en god eller dårlig relasjon til.

## 4.3 Relasjonens betydning

Her vil vi presentere og drøfte utsagnene jentene ga i intervjuene. Teori innenfor anerkjennelse, kommunikasjon, relasjon, lovverk og etikk vil være gjennomgående i kapittel 4.3.1 og 4.3.2, mens kapittel 4.4 vil handle om tilrettelegging, der 4.4.1 og 4.4.2 vil ta for seg kunnskap om depresjon og tilrettelegging av undervisningstilbudet. Siden vi presenterte de overordnede funnene tidligere, vil vi nå i tråd med fenomenologisk tenkning gå mer i dybden og se på hva jentene hadde å fortelle.

### 4.3.1 Den gode lærer-elev-relasjonen

Her presenteres informasjon vi fikk da vi spurte jentene om deres gode relasjoner til en eller flere lærere. Svarene er delt opp noe tematisk for ordens skyld. De fleste jentene hadde gjort seg opp en formening om hva en god relasjon innebar, men noen virket litt usikre. Etter hvert i intervjuet klarte de fleste i midlertid å si noe om hva de tenkte det kunne innebære;

#### Forståelse og likeverd

Det kommer frem at jentene vektlegger noe ulikt hva som er viktig i en god lærer-elev-relasjon. Samtidig kan man ut fra disse to første sitatene ane at begge trekker frem forståelse fra læreren som viktig, selv om de sier det ulikt:

*«Den relasjonen er at læreren skjønnte at det var noe siden jeg ikke var i timen, og kom og fant meg og hadde lyst til å finne ut litt mer om hva som var grunnen min og, egentlig at hun virka som hun så at det var noe da, og at hun var litt interessert i å finne ut av ting, istedenfor å trekke en konklusjon».*

*«Han er veldig enkel å snakke med. Han er veldig forståelsesfull og kommer med løsninger for ting».*

Som nevnt er subjekt-subjekt-relasjonen Schibbye (2009) snakker om vektlagt når man snakker om «ekte» anerkjennelse, og begge disse sitatene gir oss et inntrykk av at jentene er i en subjekt-subjekt-relasjon. For å være i en subjektiv relasjon til et annet menneske, må man se på den andre som likeverdig. Å være interessert i å finne ut av hvordan man kan hjelpe eleven fremfor å hoppe til en konklusjon, er et godt eksempel på en genuint anerkjennende og



likeverdig holdning (Schibbye, 2009). Et av elementene i subjekt-subjekt-relasjonen er forståelse, og kanskje er det et av de mest utfordrende elementene. Å si til en elev; «jeg skjønner hva du mener» viser sjeldent til en god likeverdig subjektiv relasjon. Velger man heller å vise eleven tillit og tro på at det eleven forteller stemmer, vil sannsynligheten for at elevene snakker om læreren sin slik disse to jentene gjør kanskje bli større.

## **Lytte og vise hensyn**

Det neste sitatet er fra ei jente med en god subjektiv relasjon til sin kontaktlærer:

*«Jeg har et veldig godt forhold til kontaktlæreren min, som følger opp for meg, og som sier;»vet du hva, hvis du ikke orker dette så bare sier du ifra, så bare tar vi og fikser det» Sånn fordi, jeg har alltid vært en sånn person som ikke liker å skulke, ikke liker å drite i ting, og jeg synes det er utrolig vanskelig å spørre; kan jeg få slippe denne oppgaven der for jeg klarer ikke, jeg orker ikke..»*

Denne jenta er en veldig pliktoppfyllende, hun opplever en lærer som vet at hun har vansker med å begrense seg, og å be om hjelp. Læreren ser at hun strever, lytter til henne når hun forteller om sine bekymringer for å bli oppfattet som unnasluntrer eller lat, og aksepterer og tolererer at hun har en grense for hva som er overkommelig å få til. Denne læreren gir også et inntrykk av å ha blitt godt kjent med eleven sin, da jenta forteller at læreren viser tillit ved at han vet hun ikke vil skulke eller sluntre unna med vilje. Læreren forholder seg til jenta som et subjekt, der hennes opplevelser skiller fra handling slik Schibbye (2009) beskriver essensen i indre anerkjennelse. Det neste sitatet er fra ei jente som har store utfordringer på skolen. Der de fleste av jentene stort sett var på skolen hver dag og kunne følge klassen sin, var dette ei jente som hadde problemer med å være på skolen. Hun uttrykker følgende:

*«Hvis jeg sier at ting er vanskelig, så roser de meg for at jeg kom likevel. Og hvis jeg sier det er vanskelig og at jeg håper at jeg kan gå en liten tur eller at jeg vil hjem, så sier de at det er greit. De syns det er helt greit at jeg drar hjem hvis det blir for vanskelig. Det er greit at jeg tar en telefon til en venn, for det hjelper jo.. Hun syns det er greit, og det er jo veldig fint»*

Denne jenta gir inntrykk av å sette pris på at læreren viser hensyn. Hun gir inntrykk av en lettelse over at læreren synes det er greit at hun av og til ikke klarer å være der. Å akseptere og

vise tillit til en elev som ofte må forlate skolen, gir inntrykk av en forståelse som også de to forrige jentene satte pris på. Denne forståelsen er noe Schibbye (2009) trekker frem som et av de viktigste elementene i en god relasjon. I det neste sitatet forteller ei jente om hva hun mener er viktig i en god relasjon. Det hun beskriver er kanskje noe av det mest utfordrende for en lærer;

*«(...) du må på en måte kunne stole på læreren, og fortelle alt på en måte. Kunne snakke om, det som er vanskelig uten å.. være redd for hva læreren skal si, eller om han sier det videre. Det er veldig viktig at du kan stole på læreren og sånn. Men.. selvfølgelig må dere jo ha grenser, det er ikke bare å.. fortelle om alt heller. Men du bør ha en lærer som du kan snakke med hvis du trenger, og.. ja.. en som på en måte.. tar seg tid da, og lytter og ikke bare er sånn «ja jeg skjønner hva du mener» (ler litt)»*

Tidligere har utsagnene til jentene vist en takknemlighet over at de blir vist tillit, men her trekker jenta frem viktigheten av at de kan stole på læreren sin tilbake. Sitatet viser også en stor felle mange lærere kanskje kan gå i, som er å si; «jeg skjønner hva du mener». Vi vet fra Schibbye (2009) at man aldri kan forstå et annet menneske fullt ut, selv om man kanskje føler at man har forstått. De andre jentene følte seg forstått ved at de ble lyttet til, og denne jenta forventer det samme. Hun uttrykker et ønske om en lærer som er villig til å ta seg tid, og snakke om det hun har behov for å snakke om. Hun ser selv at det må være grenser, men likevel kan det tyde på at hun anser læreren som en viktig person i livet hennes. Man kan ikke ta det for gitt at alle elever har god støtte utenfor skolen, så hvis en elev oppsøker deg som lærer så kan du gjøre en stor forskjell i elevens liv ved å lytte.

### **Der eleven er sitt eget hinder**

Neste sitat viser at å være en forståelsesfull og hjelpsom lærer ikke nødvendigvis trenger å være en lett oppgave i starten:

*«I starten så var det jo, da syns jeg han var en skikkelig stor drittsekk som skulle blande seg inn i alt hele tiden og sånn. Men nå har vi liksom bare sånn, han veit jo hvordan det er nå. Hvordan jeg har det. Og før snakket jeg jo ikke med han om noen ting. Nå har han møter med meg og foreldrene mine en gang i uka og prøver å komme med løsninger, eller ting som kan gjøre det enklere for meg å ha lyst til å stå opp på morran».*

Som man kan se i dette sitatet er det ikke sikkert at hjelpen er velkommen i begynnelsen. Det kan tenkes at det er utfordrende for en lærer å skulle fortsette med hjelp, selv med protester fra eleven. Hvis man tenker tilbake på undersøkelsen fra NIFU (2014), som vi presenterte tidligere, så uttrykket en del lærere en bekymring for at fokuset skulle bli flyttet fra læring. Ved tilfeller som dette, kan det tenkes at mange lærere føler at for mye tid blir brukt på forhold utenfor selve læringen. Rapporten konkluderte med at det var opptil hver enkelt lærer hvor mye de ville bruke av tid på å støtte elevene sine i vanskelige perioder. Her har man en lærer som tilsynelatende har overskudd og tid til å gjøre noe ekstra. Det er nok ikke gitt at alle elever møter en slik lærer. Det er ikke nødvendigvis urimelig av en lærer å ikke presse seg inn i en slik situasjon som sitatet beskriver. Det er ikke utenkelig at en lærer som ikke føler at hun eller han har nok innsikt eller kunnskap om depresjon, kanskje ikke er trygg nok til å ta plass i elevens liv slik læreren gjør i sitatet.

Velmenende hjelp og råd går ikke nødvendigvis alltid bra (Berg, 2012). Spesielt ikke hvis det kommer fra en person eleven ikke er trygg på. Trygghet og tillit bygges opp mellom to personer over tid, og hvis man som lærer velger å gå inn i elevens situasjon vil det være viktig å følge opp det man har startet. Hvis man som lærer spør seg selv; har jeg tid eller mulighet til å følge opp denne eleven tett over lang tid? Hvis svaret er nei så kanskje man heller ikke skal gjøre det. Kanskje det holder med å fortelle eleven at man er der for henne hvis hun ønsker det. Har skolen mulighet til å benytte seg av sosialpedagog eller PPT? Kanskje læreren kan hjelpe eleven med å komme i kontakt med hjelpeinstansene som er tilgjengelig, i stedet for å kaste seg inn i et arbeid han eller hun ikke er klar for å følge opp. Lærere oppga i NIFU-rapporten at de fant god hjelp hos hjelpeinstanser, og da vil det være viktig å benytte seg av disse hvis man ikke er klar for å følge opp selv. Utdanningsdirektoratet (2013) understreker at det er lærerens ansvar å tilrettelegge for relasjonene i skolehverdagen, og dersom læreren ikke makter dette må de søke hjelp fra andre instanser.

### **4.3.2 Den dårlige lærer-elev-relasjonen**

Her presenterer vi jentenes eksempler på hva de tenker om dårlige lærer-elev-relasjoner. Det varierer litt hva jentene legger i dette, og dét understreker viktigheten av å forstå at man må bli kjent med elevene sine. For å vite hva din elev føler, er man avhengig av å bygge opp en god relasjon slik at eleven ønsker – og klarer – å åpne seg. Vi viste i kapittel 2 at barn og unge ofte har vansker med å fortelle hva de føler og tenker (Grøholt et al., 2008). De fleste av

jentene i undersøkelsen vår oppga at de ikke hadde fortalt lærerne sine hvordan de ønsker at lærerne skal forholde seg til dem. Dette tyder på at det ikke nødvendigvis er enkelt for jentene å fortelle om sine vonde opplevelser og tanker til noen de kjenner. Langt mindre enkelt er det å fortelle til noen de ikke vet om de kan stole på. Her er det to eksempler fra to jenter:

### **Manglende tillit og forståelse**

*«Dårlig relasjon, at læreren egentlig ikke helt klarer å forstå hva du sliter med. At læreren egentlig ikke ser hver enkelt elev».*

*«Det er veldig vanskelig å få gjort noe med denne læreren i dette faget. Fordi.. Som jeg sa i stad så virker det ikke som denne læreren tror på at jeg har det jeg har. Hun tror ikke på at jeg er deprimert. Hun bare presser og presser og presser til jeg ikke klarer å tenke ordentlig».*

Begge disse eksemplene viser hvor vondt det er for jentene å ikke bli trodd, eller føle seg sett. Spesielt der den ene jenta blir fysisk og psykisk sliten fordi læreren ikke aksepterer at hun har det vanskelig. Hvis man som lærer ikke ønsker å ta stilling til at eleven kan være psykisk syk, så kan konsekvensene bli alvorlige. Da er man ikke i nærheten av å ha en likeverdig holdning til elevene sine, slik Schibbye (2009) mener er viktig i en god relasjon. Elever som sliter med sin psykiske helse, vil ofte streve med å møte påkjenninger like godt som elever med god psykisk helse (Berg, 2012). Det å ikke se eller tro på eleven sin, er direkte motstridig til å skape en god relasjon. Utdanningsdirektoratet (2013) hevder som understreket at en god relasjon viktig for læring. Man oppnår ikke et høyere nivå av læring hos elevene sine, hvis man ikke viser hensyn til elevens begrensninger. For å finne ut hva elevens begrensninger er, vil det være en fordel å skape en god relasjon slik at elevene kan våge å åpne seg for deg.

### **Tid, interesse og kommunikasjon**

De to neste sitatene handler mer om det mellommenneskelige og sosiale i relasjonen til lærerne, fremfor det faglige:

*«Jeg mener at hvis du ikke har en god tone eller liksom en god relasjon med lærerne dine så kan jo det ødelegge hele dagen din da, at du på en måte.. hvis du møter en lærer i gangen og de er bare sure på hverandre uten å si hei liksom, så er det.. altså,*

*ett hei og et smil kan jo gjøre dagen til noen mye mye bedre. Så jeg vil si at.. (..) det kan jo gjøre kjempe mye med trivselen til elevene ihvertfall. Det kan sikkert gjøre noe med lærerne og. Hvis du på en måte hele tiden må.. håndtere en som alltid er sur og grinete og ikke vil snakke med deg, så kan jo det ødelegge dagen til en lærer også».*

*«Jeg stod i gangen her en gang, og.. jeg sa ikke akkurat at jeg ikke hadde det bra, men jeg begynte å snakke om det, og det hadde ringt inn og sånn da. Men jeg bare sa at jeg bare måtte få det her ut, også sa jeg at jeg synes litt synd på folk som har det vanskelig, også begynte vi å snakke litt om det og hvorfor og sånn. Og da følte jeg at jeg hadde så mye å få ut da og snakke og sånt, og plutselig så ble hun sånn «ja, skal vi gå til timen».. da var det litt sånn.. ja, du hører ikke på meg.. okey, jeg hater deg jeg også (ler litt). Det er litt sånn irriterende fordi.. jeg skjønner du har lyst til å sitte i timen og høre på, altså det var bare en sånn assistentlærer, det var ikke noe sånn.. hun hadde jo ingenting å gjøre, men det var bare sånn «kan du ikke bare høre på meg litt?»*

Begge disse sitatene indikerer at jentene ikke følte at de voksne hadde tid eller interesse for å snakke med dem. Vi tolker sitatene dit hen, at jentene egentlig ikke er så kravstore i sine forventninger til de voksne. Det eneste de ønsket i disse situasjonene var et smil, ett hei, og noen få minutter av de voksnes tid til å snakke om det de hadde på hjertet. Spesielt det andre eksempelet kan indikere tre ting; det er vondt å bli avvist, at voksne og elever ikke nødvendigvis snakker samme «språk», og elever og voksne har ikke nødvendigvis den samme oppfattelsen av hva som er viktig, eller samme kontekst. Dette kan føre til misforståelser i kommunikasjonen, og i relasjonen. Slik vi viste til Bateson (1979), så kan det som skjedde mellom deg og meg i går, forme hvordan vi responderer på hverandre i dag. Den første jenta ønsket å møte blide og hyggelige voksne, og var diplomatisk og empatisk nok til å snu scenarioet rundt ved å prøve og forstå hvor kjedelig det må være for lærere å møte grinete elever.

For den andre jenta var det viktig å få snakket litt, mens assistentlæreren kanskje hadde et behov for å være tilstede i timen. Det trenger slettes ikke være assistentlærerens hensikt å avvise jenta, og assistenten føler kanskje heller ikke at hun er i posisjon eller trygg nok til å ha en slik samtale. Det vi mener med at elevene og de voksne kanskje ikke snakker samme språk, tenker vi kan være et eksempel på det Bateson (1979) refererer til da han hevder at

kontekst gir ordene mening. Vi undres om jentenes kontekst i form av følelsestilstand er annerledes enn de voksnes kontekst i samme situasjon. Jenta i det siste sitatet informerte ikke assistentlæreren direkte om at hun ikke hadde det bra, selv om hun trolig ønsket å formidle det gjennom samtalen. Altså, kanskje var jentas kontekst i samtalen å formidle utfordringene hun har, mens assistentlæreren var i en annen kontekst der det handlet om at friminuttet var over, og at de skulle tilbake til timen. Det som kunne blitt et positivt møte mellom elev og voksen, ble i stedet til en negativ opplevelse for jenta.

Kunne assistentlæreren gjort noe annerledes? Det er de voksnes ansvar å skape gode relasjoner, og jobbe for at elever ikke føler seg avvist (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kunne assistenten sagt noe for å bekrefte det jenta sa? Kunne det ført til at jenta følte seg mindre avvist? I kapittel 2 pekte vi på viktigheten av å bekrefte at vi har hørt eleven, nettopp for å unngå situasjoner som dette (Schibbye, 2009). En løsning kunne kanskje vært å fortelle jenta at hun hører hva hun sier, og at de kan snakke om dette igjen på et senere tidspunkt. Dermed bekrefter man at man lytter og har respekt for at jenta har tanker rundt dette, og at man gjerne snakker mer på et annet tidspunkt som passer bedre. Da har man en flott mulighet til å bygge en god relasjon ved å holde ordet sitt og skape tillit.

## **Manglende trygghet**

I det neste sitatet forteller ei av jentene hva hun mener er en dårlig relasjon, og igjen kan vi se at trygghet og tillit er viktig;

*«(..) at den personen enten ikke behandler deg bra, eller at man ikke kan stole på den personen eller at den personen er (..) Det å stole på noen.. (..)».*

Elever med psykiske vansker er ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) utsatt for spesielt høy risiko til å utvikle en dårlig relasjon til lærerne sine. Blant annet ble det funnet en sammenheng mellom å mislykkes skolefaglig, og å utvikle psykiske vansker. Skårderud et al. (2010) viste til ulike typer av personlighet med ulik grad av sårbarhet. Noen mennesker er mer sårbare enn andre, og de jentene som har utviklet depresjon er spesielt sårbare. Hvis de i tillegg til å mislykkes faglig fordi de strever med sykdom, ikke kan stole på læreren sin, så er det ikke urimelig å tenke som artikkelen til Utdanningsdirektoratet at en dårlig relasjon kan gjøre elevenes psykiske helse dårligere. Hvis man som lærer skal forvente en utvikling hos eleven sin, er trygghet i relasjonen en forutsetning (Schibbye, 2009). Læreren må bruke sin

egen sensitivitet og følsomhet for å registrere eventuell usikkerhet og angst hos eleven man ønsker å lytte til (Lassen, 2002). Dersom en elev ikke føler seg bra behandlet eller trygg i en relasjon, har noe forsvunnet i subjekt-subjekt-relasjonen. Da vil relasjonen heller minne om en subjekt-objekt-relasjon der læreren ikke ser på eleven som likeverdig (Schibbye, 2009).

### **Den dårlige lærer-elev-relasjonen; etikk og lovverk**

I dette avsnittet vil vi vie en del plass til en opplevelse – eller hendelse – fra en av jentene vi snakket med. Vi var lenge usikre på om – og hvordan – vi skulle gjenfortelle denne hendelsen, da slike hendelser er nokså uvanlige. Vi ønsket ikke å risikere at jenta kunne bli gjenkjent. Presentasjonen av denne hendelsen baserer seg i tillegg kun på jentas opplevelse, og lærerens perspektiv blir ikke ivaretatt. Vi ønsket i utgangspunktet også at det skulle være en likevekt mellom «gode» og «dårlige relasjoner» i oppgaven, mens dette vil skape en overvekt i «dårlige relasjoner». Etter nøye overveiing og drøfting, kom vi frem til at vi likevel ønsket å formidle jentas opplevelse. Vi opplever at denne fortellingen er for viktig å fortelle, til at vi kan la den gå ubemerket hen. Derfor har vi vært særdeles bevisst på å anonymisere slik at opplysningene vi gir ikke avslører hvem den aktuelle jenta er. Jenta som formidlet sin opplevelse er selvfølgelig også innforstått med at hennes opplevelse blir viet oppmerksomhet i denne oppgaven, og hun uttrykket tydelig at hun ønsket at andre skal få høre om hennes erfaring og opplevelse. Det teoretiske grunnlaget i drøftingen her er i stor grad etikk og lovverk.

Etikken er, som understreket i kapittel 3, refleksjonen over moralen (Reindal, 2012). Ethiske og moralske vurderinger gir uttrykk for hva som er rett og galt, hva som er akseptabelt og forkastelig, og hva som er verdig og uverdig (Befring, 2010). Et etisk problem oppstår når vi ikke helt sikkert vet hvordan vi skal handle, eller dersom vi handler annerledes enn hva vi vet er rett å gjøre (Reindal, 2012). Flere av jentene i studien vår har fortalt om opplevelser i relasjonen til sine lærere og andre ansatte ved skolen, som kan defineres som etiske problemer. Noen få av hendelsene og situasjonene oppleves av jentene som svært graverende. Likevel er det ett av eksemplene som utpeker seg som særlig graverende. Vi ønsker å presentere dette eksempelet for å illustrere hvor dårlig en lærer-elev-relasjon faktisk kan være, og hvordan jenta opplever det å inngå i en slik dårlig relasjon. Jenta som opplevde å være del av denne svært dårlige lærer-elev-relasjonen, opplevde spesielt én hendelse som veldig traumatisk. Episoden, slik jenta beskriver den, illustrerer ikke bare en dårlig lærer-elev-

relasjon, men også lovbrudd og uetisk handling fra lærerens side. Vi vil her understreke at det alltid er minst to sider av en sak, og at vi i dette tilfellet kun har tilgang til jentas perspektiv og opplevelse. Det er dermed *kun* hennes opplevelse som vil ligge til grunn for presentasjonen og drøftingen av denne hendelsen.

Episoden jenta beskrev for oss fant sted i en gang på skolen hun går på. Jenta fortalte at hun på nåværende tidspunkt har en avtale om at hun kan sitte på et grupperom når hun trenger en pause. Tidligere pleide hun å oppholde seg i gangen når hun følte at ting ble vanskelig i forbindelse med depresjonen, og når hun følte at hun trengte en pause fra undervisningen. Hun forteller:

*«Da var det en lærer, som jobbet her før. Da satt jeg i gangen, for da hadde jeg ikke tilbudet om å sitte på grupperom og sånn. Så da satt jeg i gangen nesten hele tiden. Så kom han (læreren) bort og sier; «nå må du gå inn i timen», også sier jeg at jeg vil ikke, for klassen er ikke veldig trivelig mot meg i dag. Også sier han at; «det må du». Jeg har linser nå, men jeg hadde briller da. Så han tok brillene mine. Og jeg ser bare 30%, så jeg var blind, holdt på å si. Jeg så nesten ingenting. Han sa; «du må gå inn i timen for å få tilbake brillene dine». Så sier jeg, «det der tror jeg ikke du har lov til å gjøre. Jeg vet ikke så mye om hva du som lærer har lov til og ikke, men det der kan ikke være lov». (Sukk) Og da var en venninne med meg. Jeg ville ta tilbake brillene, men jeg så ikke, så jeg fikk ikke gjort noe. Så tok venninna mi tilbake brillene mine. Også gikk venninna mi, for da hadde vi jo fått tilbake brillene mine. Også var jeg og læreren alene i gangen. Også sier jeg at «jeg vil ikke tilbake i timen, for de er slemme med meg». Også sier han at «det skal du». Også tok han armen min og begynte å dra meg bortover gangen, og det første jeg tenkte var at jeg setter meg ned, så han ikke får dratt meg. Men det gjorde han likevel, så han dro meg liggende bortover gangen, og jeg skreik jo, for det er jo ikke greit liksom. Også dro han meg opp en trapp, for jeg har klasserom oppi 2. etasje. Også kalte jeg han stygge ting, fordi jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre, så det kom bare masse ut av munnen min. Også sparka han meg. Også klarte jeg å komme meg opp, også løp jeg. Og da kom jeg ikke tilbake til skolen på 3 måneder».*

Jenta uttrykker i intervjuet mye frustrasjon knyttet til denne episoden, blant annet med tanke på hvordan den ble håndtert av skolen i ettertid. Hun forteller:



*«Jeg ringte jo til pappa etter at det hadde skjedd, og sa; «læreren min sparka meg». Så henta han meg, også gikk vi rett opp på kontoret. Så spurte han; «hva gjør dere på denne skolen? Hvorfor er dette greit? Hvorfor ser jeg han (læreren) fortsatt i gangen her, hvorfor har ikke han blitt sendt hjem? De bare; «nei, vi har ikke hatt tid til å ta tak i det ennå.» Og pappa bare; «Nei, jeg skjønner at det akkurat har skjedd, men dere burde ha sendt han hjem. Dere kan jo ikke ha han her rundt unger, det er jo ikke trygt. Han er tydeligvis ikke god. Det er ikke trygt i det heletatt, det har vi jo sett nå.» Så da dro vi hjem og ringte skolen igjen senere, og bare; «har dere ordnet opp i det?» Så sier de; «han skal ikke gjøre det igjen». Da sa pappa at «det var ikke det jeg håpet å høre, jeg hadde håpet at dere skulle si at det er ikke lov det han gjorde og at dere skulle sende han vekk», men det gjorde de ikke».*

På spørsmål om hvorvidt saken ble anmeldt eller ei, svarer jenta:

*«Jo, vi anmeldte, og da havnet vi i konfliktråd, selvfølgelig. For alt går til konfliktrådet. Og der sa han, at han skulle ikke gjøre det igjen. Og da var det ikke lett.. for så lenge han sa at det ikke skulle gjenta seg, da var det greit for alle. Unntatt oss. Greit for han og kona, og alle som ledet konfliktrådet. Men det var ikke greit for oss».*

Slik vi forstår jentas opplevelse av episoden, begikk læreren her flere lovbrudd, i tillegg til at lærerens håndtering av situasjonen ser ut til å være svært etisk betenkelig og kritikkverdig på flere områder. Episoden illustrerer, slik vi forstår det, en lærer-elev-relasjon som er svært kritikkverdig. Praktisk talt ingen av de faktorene som jentene i studien har trukket frem som viktig for den gode relasjonen, finner sted i denne episoden. Læreren viser slik vi oppfatter det ingen evne til å lytte, ingen interesse eller forståelse; hans handlinger bidrar derimot til at jenta opplever frykt, mistillit og mangel på trygghet. Ingen av de faktorene som Schibbye (2009) og Vatne (2009) trekker frem som elementære i en relasjon og i anerkjennelse finner sted; å lytte, vise forståelse, å vise aksept, toleranse og bekreftelse. Jenta forteller at hun legger dette i å være trygg på en lærer:

*«Jeg føler at hvis det er noe galt så kan jeg si fra til dem, fordi de bryr seg. Og de prøver å gjøre noe med det da, hvis det er noe».*

Læreren gjorde i den aktuelle episoden, slik vi ser det, alt annet enn dette. Da jenta gjentatte ganger forsøkte å formidle at hun ikke ønsket å gå inn i klasserommet igjen, fordi hun

opplevde at klassen ikke var greie med henne, opplevde jenta at læreren ikke viste noen interesse eller forståelse for dette. Han stilte ingen oppfølgingsspørsmål eller anerkjente hennes følelser på noen måte. Istedenfor opplevde jenta at læreren brukte makt og sin posisjon for å få igjennom viljen sin. Tryggheten som Schibbye (2009) og Vatne (2009) understreker at må være tilstede i en relasjon for at man skal kunne utvikle seg, ser altså ikke ut til å være tilstede. Hendelsen oppleves faktisk som så traumatisk for jenta at hun ikke maktet å gå på skolen i de tre påfølgende månedene, og gikk dermed glipp av mye læring og sosialt fellesskap. Dette er et direkte brudd på Opplæringslovens § 9a *Elevane sitt skolemiljø*, og da særlig § 9a-1 *Generelle krav*, som understreker at «alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Læreren handlinger er slik vi tolker det også et tydelig brudd på Opplæringslovens § 9a-3 *Det psykososiale miljøet*, første ledd, som viser til at «skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør».

Slik vi ser det står denne lærer-elev-relasjonen i samsvar med det Schibbye (2009) definerer som en subjekt-objekt-relasjon. Vi ser at læreren her i liten eller ingen grad, forholder seg ikke til jenta som et selvstendig subjekt, og han forsøker ikke å ta hennes perspektiv. Det ser altså ikke ut til å være et forhold basert på likeverdighet. Dette kommer frem ved manglende lytting, forståelse og anerkjennelse av jentas følelser og situasjon, men også ved at han benytter hersketeknikker og fysisk makt for å få igjennom viljen sin. Først tar læreren brillene til jenta, noe som fører til at hun ser svært dårlig og til at det skapes et ujevnt styrkeforhold. Istedenfor å snakke med jenta og forsøke å komme frem til en løsning, velger han slik jenta opplever det, å bruke brillene som et pressmiddel for å få henne inn i klasserommet. Denne situasjonen opplevdes trolig som et stort overtramp, og vi har inntrykk av at jenta følte seg hjelpeløs, trakassert og lite forstått. Da denne metoden likevel ikke fungerte, valgte læreren å ty til mer drastiske tiltak i form av fysisk maktbruk.

I Opplæringsloven, *Merknader frå Ot.prp. nr. 72 (2001-02) til § 9a-3*, vises det til at det psykososiale miljøet har med mellommenneskelige relasjoner å gjøre, og at det psykososiale miljøet er bestemt av samhandlingen og kommunikasjonen mellom individene. Dette gjelder naturligvis også kommunikasjonen mellom lærer og elev. I denne forbindelse vil vi vise til at «det ikke skal være fysisk maktbruk i skolen. Maktbruk vil helt unntaksvis være legitimt for å gripe inn i alvorlige situasjoner. Selv i slike situasjoner er det en høy terskel for fysisk

maktbruk» (Udir, 2-2010). Ut fra det jenta forteller faller lærerens handlinger i denne episoden definitivt inn under fysisk maktbruk. På bakgrunn av det jenta forteller ser vi ikke at lærerens fysiske maktbruk på noen måte kan legitimeres i denne situasjonen. Den fysiske maktbruken ser ikke ut vil å være ment som en måte å avverge en alvorlig og kritisk situasjon. Dessuten vil det å dra jenta liggende opp en trapp, for så å sparke henne mens hun ligger nede, på ingen måte representere en «nødvendig» eller akseptabel form for fysisk maktbruk. Vi ser at læreren i dette tilfellet – basert på jentas opplevelse av situasjonen – handlet som han gjorde for å få igjennom viljen sin; jenta *skulle* inn i klasserommet.

Når det gjelder jentas opplevelse av skolens oppfølging av saken, var denne lite tilfredsstillende. Jenta forteller at hun opplever det som svært vanskelig – for ikke å si umulig – å opparbeide seg tillit til denne læreren i ettertid. I tillegg ser denne episoden ut til å ha påvirket hennes tillit og følelse av trygghet til de fleste lærere, og til skolen som system. Jenta oppgir at det kun er to lærere som hun opplever å ha tillit til. Hun forteller at de er enkle å prate med og at de er hyggelige, at hun kan betro seg til dem og at de bryr seg. I tillegg opplever hun til en viss grad at de tar tak i problemer. Ifølge jenta er disse to lærerne med på å gjøre det enklere å komme på skolen. Dette er i samsvar med dette jenta selv uttrykker:

*«Det er jo triveligere å være her (skolen) hvis jeg har et bra forhold til lærerne, og da blir det jo også lettere å jobbe med fag og sånn da. Det er jo lettere å jobbe når man har en lærer man liker og som man har tillit til».*

Hun begrunner et betydelig fravær de siste tre årene med et dårlig forhold til lærerne. Hun opplever seg lite forstått, respektert og anerkjent, i tillegg til at hun kjenner på en betydelig utrygghet etter episoden med den ene læreren. Igjen kan det virke som at skolen som helhet ikke er med på å skape et godt skolemiljø for eleven, eller et godt fysisk og psykososialt miljø, som fremmer helse, læring og trivsel (jfr. Opplæringsloven § 9a og § 9a-1).

## **4.4 Tilrettelegging av undervisningstilbudet**

I dette kapittelet skal vi se litt nærmere på hva jentene mener at skolen faktisk kan gjøre for dem. Dette opplever vi er viktig informasjon, som forhåpentligvis kan hjelpe elever og lærere senere.

Det ble i kapittel 2 understreket at *alle* elever, inkludert elever med depresjon, har rett på

tilpasset opplæring ifølge Opplæringsloven § 1-3. Dette innebærer at opplæringen må tilpasses hver enkelt elev, med hensyn til deres individuelle behov, evner og forutsetninger (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Dette gjelder selvfølgelig også for jenter med depresjon i skolen. Alle jentene som deltok i undersøkelsen ble spurt konkret om hvordan de opplevde at lærerne tilrettela undervisningen med hensyn til deres depresjon. Flere av jentene refererte også til tilrettelegging av undervisningstilbudet på eget initiativ, i forbindelse med spørsmål knyttet til relasjonen til lærerne. Samtlige av informantene våre la, i større eller mindre grad, vekt på at tilretteleggingen de fikk hadde stor betydning for deres læring og trivsel i skolen. Hvor mye – og hva slags – tilrettelegging jentene opplevde å få varierte. Vi ser at enkelte av tiltakene, som jentene opplever at lærerne har iverksatt, går igjen hos flertallet av jentene. Tiltakene retter seg gjerne mot konsentrasjonsproblematikk, manglende motivasjon, utmattelse og behov for hvile. Dette har nær sammenheng med depresjonen eller nedstemtheten, og de utfordringene som følger disse. Jentene har samlet sett mange erfaringer i forbindelse med tilrettelegging av skolehverdagen, men hvorvidt opplevelsene er positive eller negative varierer. Dette vil vi komme nærmere inn på i de kommende avsnittene.

## Vise hensyn

Jentene har mange tanker om hvordan lærerne bør forholde seg for å kunne tilrettelegge undervisningstilbudet for dem på en formålstjenlig måte. Flertallet understreker betydningen av at lærerne lytter til det de sier, spesielt når de ytrer sine behov. Vårt generelle inntrykk er at jentene opplever både lettelse og takknemlighet når lærerne lytter og tar hensyn til deres behov i forbindelse med tilrettelegging av opplæringen. En av jentene uttrykte sin lettelse og takknemlighet i forbindelse med lærerens tilrettelegging av undervisningstilbudet slik:

*«Han ser veldig lett på meg hvordan jeg har det, han ser om jeg føler meg dårlig, for det varierer veldig fra dag til dag. Og hvis det er noe tar han meg til siden, og jeg får snakke litt med han. Jeg får litt, ikke spesialbehandling, men han tar hensyn. Og det gjør de andre lærerne også. For eksempel gymlæreren, han lar meg skifte i en annen garderobe enn de andre, for jeg har ikke selvtillit til å skifte sammen med de andre. Og jeg får ha gym i trimrommet, for jeg liker ikke å ha gym sammen med de andre. Og det er jeg veldig, veldig glad for, for da klarer jeg fremdeles å ha gym. Jeg må ha gym uten de andre, for sammen med de, det klarer jeg ikke».*

Berg (2012) foreslår at man senker kravene til eleven når det kommer til skolearbeid i de periodene det er tyngst. At eleven bør få være med på å bestemme hvor mye hun orker. Dette sitatet kan være et godt eksempel på hva slags tilrettelegging som man kan komme til enighet med eleven. Hvis man er villig til å senke kravene og la eleven få ta del i det hun makter, så kan resultatet bli at eleven faktisk deltar fremfor å unngå gym totalt:

*«Og det er så godt, for nå slipper jeg å grue meg til å dra på skolen».*

Det kan kanskje være lett å tenke at man skal hjelpe eleven å være så «normal» som mulig ved å presse eleven til å bare skulle prøve litt. Men hvis man ser på hva denne jenta sier;

*«(...) jeg prøver jo å delta i timen.. og prøver å konsentrere meg så mye som mulig, men det er vanskelig. Men nå har jeg jo heldigvis fått noen nødløsninger hvis det ikke går».*

Mange av disse jentene har allerede strukket seg langt bare med å stå opp og komme på skolen. De kommer på skolen med et helt annet utgangspunkt enn de fleste andre elever, og som Berg (2012) viser til så tilpasser man slik at elevene orker å komme, fremfor å bli liggende hjemme. Alle jentene i studien opplevde at én eller flere lærere hadde iverksatt ett eller flere tiltak, som bedret deres læringssituasjon i forbindelse med utfordringer knyttet til deres depresjon. Det må understrekes at den opplevde effekten av tiltakene varierte blant jentene, selv om minst ett av tiltakene lærerne hadde iverksatt ble kategorisert som positivt:

*«Jeg synes det er veldig ålreit. For jeg får jo lyst til å jobbe litt, fordi jeg kanskje kan få det til nå da».*

## **Variasjon og pauser**

Flertallet av jentene hadde positive erfaringer knyttet til tiltak relatert til deres konsentrasjonsvansker. Samtlige jenter i studien opplevde at det ikke er samsvar mellom deres generelle evner og deres læring og utvikling i skolen. De opplevde at depresjonen, og blant annet den innvirkningen den har på konsentrasjonen, hemmet deres muligheter for å lære. En av jentene forteller om et tiltak som hennes lærer har innført i samråd med henne, for å gjøre læringssituasjonen hennes bedre;

*«(...)det er ikke alle fag jeg klarer å konsentrere meg i så mye som jeg må. Men, jeg*

*har et sånn der rødt kort, som jeg legger på bordet hvis jeg ikke klarer å konsentrere meg.»*

Hun fortalte at det røde kortet symboliserer at hun ikke klarer å konsentrere seg, og at hun trenger en pause. Kortet fungerer som en nødløsning; når hun opplever at hun ikke klarer å delta i timen, legger hun kortet på pulten for at læreren skal vite at hun går ut og tar seg en pause – eller eventuelt går for å snakke med helsesøster. Jenta uttrykker at dette er et tiltak som har vært til hjelp i forbindelse med hennes læring og trivsel. De øvrige jentene forteller også om en betydelig tretthet og følelse av håpløshet, som medfører et betydelig behov for hvile og avbrekk i undervisningstiden. Noen få av jentene forteller om konkrete avtaler med en eller flere lærere, som innebærer at de kan forlate undervisningen når de føler et reelt behov for dette. De resterende jentene uttrykker at de ikke har noen slik konkret avtale, men de fleste opplever likevel at enkelte av lærerne viser hensyn og forståelse dersom de gir uttrykk for at de trenger en pause. Et par av jentene forteller for eksempel at de har en lærer som lar dem få sitte på biblioteket eller liknende steder, hvor de kan få arbeide uforstyrret. Dette opplever jentene at fungerer godt på dager hvor de vonde tankene og håpløsheten ikke har tatt overhånd. Utdanningsdirektoratet (2013) viser til at positive relasjoner har en sammenheng med positive læringsprosesser. Positive lærer-elev-relasjoner fungerer fremmede for elevenes kritiske og kreative tenkning, deltakelse og initiativ, læringsmotivasjon, testresultater, selvfølelse, sosiale tilhørighet, sosiale ferdigheter og positive relasjoner til andre elever. I tillegg viste studien at positive lærer-elev-relasjoner reduserer negativ og læringshemmende atferd, fravær og frafall. Derfor vil en tilrettelegging der man viser forståelse for elevens begrensninger faktisk kanskje heller kunne fremme elevens læringsprosesser. Gitt at man har en god relasjon til eleven.

## **Forventninger**

Som Berg (2012) viser til så er gjerne eleven sitt eget største hinder på veien til å få hjelp. Det neste sitatet illustrerer ganske godt hva Berg (2012) kan mene med dette:

*«Det spørs jo litt om man sier ifra da. Jeg husker i 8.klasse, da var det ingen tilrettelegging, selv om jeg følte meg veldig dårlig. Men jeg sa heller ikke ifra. Du må si ifra for at det skal skje noe. Man kan ikke forvente at lærerne skal se alt. De er bare mennesker, og har en hel haug av tanker i hodet på en gang. Så.. Men min erfaring er*

*at lærerne er kjempeflinke når du faktisk sier ifra. Hvis man vil ha hjelp og er villig til å ta den imot, så skjer det endringer og tilpasninger. Lærerne bruker tid på hver enkelt elev. Og der har jo lærerne et viktig ansvar, men det er dessverre sånn at det er sjelden noe læreren får gjort som virkelig betyr noe, hvis eleven ikke er mottakelig. For eksempel gymlæreren eller kontaktlæreren eller norsk/RLE-læreren. De fikser ting for oss elevene, og for meg. F.eks. norsklæreren min hjalp meg med å søke så jeg slapp nynorsk, siden jeg er svensk statsborger. Men det kreves litt av oss elever også, vi må ville ta imot hjelpen».*

Vi spurte alle jentene om de noen gang hadde fortalt til lærerne sine uoppfordret hvordan de har det og hva de trenger, og de fleste hadde ikke det. Derfor kan det tenkes at det å vente på at eleven skal ta initiativ kan ta langt tid. Lorem (2014) hevder at hvis vi spør eleven om han eller hun har det vondt, og personen sier «nei, det går fint» kan det være lett å mistro det som blir sagt dersom de non-verbale signalene viser noe annet. En emosjonell kontakt med denne personen kan hjelpe oss å komme i gang med en verbal kommunikasjon. Ungdommene henvender seg kanskje til venner i stedet for voksne, hvis de ikke vet hvor det lønner seg å søke hjelp. Likevel mener Berg (2012) at ungdommene gjerne går og venter på at en voksen skal oppdage at de har det vanskelig, og hjelpe dem. Her vil det ligge et ansvar hos skolen og lærere, som gjerne ser ungdommene på daglig basis. Denne eleven har opplevd at det nytter å si ifra, at lærerne faktisk lyttet til hennes behov. Hun oppfordrer også elever til å ta ansvar for sin egen situasjon, noe som man kanskje ikke ser like ofte med tanke på symptomene som oppgitthet, tomhet og energiløs som depresjon som gjerne fører med seg. Dette indikerer at man får mer informasjon ut av å kjenne eleven sin, og ha en god relasjon der eleven er trygg nok til å fortelle.

## **Mestring og læring**

Positiv relasjon mellom lærer og elev, kjennetegnes av at læreren gir elevene hjelp og støtte knyttet til faglige og sosiale utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ta eleven til side og snakke med henne; ikke alle som vil snakke om det, men de fleste. Se hvordan eleven har det, være oppmerksom. Ikke alltid lett, men prøve. Jentene vil at lærerne skal vise interesse. Et interessant funn er at 9 av 10 av jentene i studien oppga at lærerne aldri hadde spurt dem om hvordan de ønsket at lærerne skulle forholde seg til dem og depresjonen deres. Legger skolen og lærerne dermed for mye ansvar over på eleven selv? Samtlige jenter i studien oppga at

deres depresjon er med på å påvirke deres læring og utvikling i skolen, og majoriteten oppga at tilrettelegging har betydning for i hvilken grad de opplever mestring i skolehverdagen. For å kunne tilrettelegge på en god og hensiktsmessig måte vil det være av stor betydning at lærerne faktisk har spurt jenta om hvordan hun ønsker at de skal forholde seg til henne og depresjonen hennes.

Alle jentene i studien oppga at depresjonen er med på å påvirke deres læring. Åtte av ti jenter i studien oppga at de i liten grad opplever at lærerne tilrettelegger opplæringen med hensyn til deres vansker og behov. Samtidig som mange hadde god opplevelse når det kom til tilrettelegging for mestring. De opplever å ha en eller flere lærere med dårlig forklaringssevne, som er dårlig forberedt til undervisningen eller som er lite endringsvillige og løsningsorienterte. En av jentene forteller om en dårlig evne til å forklare hos lærerne på denne måten:

*«Jeg synes kanskje at dem (lærerne) har vært litt dårlige på å kunne tilrettelegge egentlig. At det er flere elever, som på en måte har nevnt at dem skjønner ikke oppgaven, eller sånne ting. Atte dem (lærerne) klarer ikke å forklare ordentlig, så vi forstår det, og klarer ikke da å få hjulpet oss så veldig mye da».*

En annen jente opplever at mange lærere tidvis er dårlig forberedt, og uttrykker det på denne måten;

*«(...) noen ganger så er det sånn at de (lærerne) finner oppgaver i siste liten for eksempel. Såå.. Spesielt for dem som har spesialundervisning. Så kan dem finne oppgaver i siste liten».*

De fleste jentene opplever variasjon i skolearbeidet som viktig for deres motivasjon, trivsel og læring. Spesielt viktig vil det være for elevene med spesialundervisning å få et godt tilbud. Elever som har spesialundervisning etter Opplæringsloven §5-1 (Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning) er i utgangspunktet svært sårbare i forhold til skole og læring. En av jentene forteller dette om en av lærerne;

*«(...) han pleier egentlig bare å gjøre timene veldig kjedelige. Han pleier enten å ha presentasjoner hvor det er masse uinteressant, og han pleier å skrive på tavla, eller så gjør vi oppgaver i boka. Mens med andre lærere har vi oftere leker og andre morsomme aktiviteter som handler om det vi har da».*



En annen jente uttrykker:

*«Lite å hente fra lærerne, samtale med helsesøster kan kanskje ordnes. Atte jeg føler egentlig atte læreren min kanskje kan hjelpe meg da, når jeg sier at jeg trenger å gå til helsesøster for å få samtale for å komme tilbake til skolehverdagen. At hun hjelper meg med å komme i kontakt med henne. Men noe videre utover det, så føler jeg ikke at det er så mye hjelp å hente fra lærerne på en måte».*

Lærere oppgir i NIFU-rapporten (2014) at de i stor grad følger opp og tilrettelegger for elevene med psykiske vansker, samtidig som nesten en av to lærere ikke synes de har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre det. Nesten en av tre opplever at de mangler tid og ressurser til å tilrettelegge. Samtidig gir de fire siste sitatene inntrykk av at tilrettelegging, og variert og tilpasset opplæring ikke nødvendigvis skjer uavhengig av om elevene sliter med psykiske vansker eller ikke. De som underviser på ungdomstrinnet er i noe mindre grad enn de lærere i videregående enige i påstanden «dersom det er behov for det omorganiserer jeg undervisningen for å tilpasse denne til eleven». Med andre ord, lærere på ungdomstrinnet er mindre villige til å tilrettelegge enn lærere på videregående skole (NIFU, 2014).

Så kan vi spørre, har jentenes uttrykk for misnøye med undervisningen noe med deres depresjon og nedstemthet å gjøre? Sammenliknet med den ganske store prosentandelen lærerne som oppgir at de er helt eller delvis enig i NIFU-rapporten (2014) at «systematisk arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker vil kunne ta fokus vekk fra skolefag» og «arbeid for å hjelpe elever med psykiske vansker er ikke skolens oppgave, skolen bør fokusere på læring», så er det kanskje ikke overraskende at vi får slike fortellinger fra jentene. Vi undret om selv om en del lærere er positive til tilrettelegging og tilpasning for elever med psykiske vansker i teorien, så er det mange som kanskje ikke er like interesserte i dette i praksis. Påstanden til rapporten, om at det er opp til hver enkelt lærer hvordan elever med psykiske vansker blir møtt, gjør seg tydelig i variasjonen i sitatene. De jentene som opplever tilrettelegging, opplever den som god. Samtidig opplever de manglende tilrettelegging, og de opplever dette som negativt for deres relasjon til læreren, læring, motivasjon og mestring.

# 5 Refleksjoner og avslutning

I dette kapittelet runder vi av oppgaven vår med noen sentrale refleksjoner knyttet til studiens formål, problemstilling, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt prosessen i sin helhet. Til sist vil vi i avslutningen kort oppsummere studiens funn og konklusjon, og vise til veien videre.

## 5.1 Refleksjoner omkring studiens formål og problemstilling

Avslutningsvis ønsker vi å reflektere over studiens formål og problemstilling. Har vi fått svar på det vi lurte på, og har vi svart på problemstillingen vår: «Hvordan opplever jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole relasjonen til lærerne?» Som vi har understreket i oppgaven, har tidligere forskning vist at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevers trivsel og læring. Dette gjelder spesielt for elever i risiko – for eksempel jenter som er deprimerte (NIFU, 2014; Utdanningsdirektoratet, 01.10.2013). Vinklingen av problemstillingen baserte seg blant annet på at tidligere forskning om temaet i stor grad har fokusert på lærernes opplevelser, erfaringer og meninger. Vi var derfor interessert i å finne ut mer om jentenes opplevelser; samsvarer deres opplevelse med tidligere forskning? Formålet med studien var altså å opparbeide oss kunnskap om hvordan jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole opplever relasjonen til sine lærere, og å formidle denne informasjonen videre til lærere og andre relevante fagpersoner.

De ti jentene som stilte opp som informanter i undersøkelsen, har bidratt med verdifulle tanker, meninger og refleksjoner i tilknytning til vår problemstilling og studiens formål. Dette har ført til at vi har fått et solid og relevant datamateriale å gå ut fra i vår analyse. Vi opplever selv at vi har fått god innsikt i hvordan disse ti jentene opplever relasjonen til sine lærere, men i hvilken grad vi har klart å formidle undersøkelsens funn på en systematisk og god måte kan selvfølgelig diskuteres. Vi ser i ettertid blant annet at vi burde hatt en tydeligere plan for hvordan vi skulle analysere og presentere datamaterialet vårt i forkant av intervjuene. For eksempel ser vi at intervjuguiden med fordel kunne vært mer snever i forhold til temaer. Dersom vi hadde bygget opp intervjuguiden kun på bakgrunn av de temaene vi har presentert

i Kapittel 2 *Teoretisk bakgrunn*, som er nært knyttet til problemstillingen, tror vi at det hadde vært enklere å besvare problemstillingen. Selv om analyseprosessen kan sies å ha vært unødvendig komplisert på grunn av feilvurderinger i planleggingsfasen, opplever vi at vi har klart å besvare problemstillingen vår og at vi har ivaretatt formålet med undersøkelsen. Vi har opparbeidet oss verdifull kunnskap om hvilken betydning jenter med depresjon opplever at lærer-elev-relasjonen har, samt at vi har fått innsikt i deres tanker omkring hvordan en lærer bør forholde seg til en elev som sliter med depresjon. I tillegg har vi fått ny og utvidet kunnskap omkring andre nærliggende forhold. Denne kunnskapen er vi overbevist om at vil prege våre refleksjoner i fremtiden, og forhåpentligvis også hvordan vi som PP-rådgivere forholder oss til jenter med depresjon. Vi ønsker også å formidle og reflektere rundt denne kunnskapen i møte med andre fagpersoner, som for eksempel lærere.

## **5.2 Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

Validitets spørsmålet handler som tidligere understreket om gyldigheten til forskningen, altså om undersøkelsen og metodene vi har valgt faktisk måler det de skal måle (Befring, 2010). I denne forbindelse er det blant annet relevant å vurdere om man har besvart problemstillingen i undersøkelsen. Dette ble vurdert mer omgående i foregående delkapittel, 5.1 Refleksjoner omkring studiens formål og problemstilling. Vi konkluderte der med at vi har fått svar på oppgavens problemstilling, men at fremstillingen av datamaterialet kunne vært bedre planlagt. Vi la vekt på flere faktorer for å sikre studiens validitet, blant annet i forbindelse med valg av informanter, utforming av intervjuguiden, gjennomføring av intervjuer, transkribering og analyse av datamaterialet. Validitet i et kvalitativt forskningsintervju handler om «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å si noe om» (Pervin, 1984, s. 48, ref. i Kvale & Brinkmann, 2014, s. 251). I ettertid ser vi at vi med fordel kunne utformet intervjuguiden på en litt annen måte, gjerne mer direkte rettet mot temaene vi tar opp i teorikapittelet vårt. Dette fordi disse temaene er høyst relevante for problemstillingen. Vi mener likevel at spørsmålene som ble stilt er relevante for problemstillingen, og at de gir grunnlag for å besvare den. I tillegg er vi av den oppfatning at vi klarte å skape et godt intervjuklima i alle våre intervjuer, og vi opplevde at majoriteten av jentene ønsket å dele sine opplevelser med oss. Likevel må det understrekes at alle de ti jentene som ble intervjuet er i en sårbar livssituasjon, og at det derfor var utfordrende for

enkelte av jentene å snakke om sine opplevelser og erfaringer. Selv om vi forsøkte å møte jentene på en anerkjennende og tillitsvekkende måte, er det selvfølgelig mulig – og sannsynlig – at ikke alle delte den fulle og hele «sannhet» med oss.

Reliabilitet har, som understreket tidligere, med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2014). I denne studien har vi lagt vekt på flere faktorer for å sikre at studien er mest mulig reliabel. Blant annet utformet vi intervjuguiden vår med tanke på at datamaterialet skulle bli så troverdig som mulig. Vi var bevisst på å stille spørsmål som defineres som åpne, og vi la vekt på å formulere ikke-ledende spørsmål. På denne måten håper vi at svarene vi fikk – så godt det er mulig – er preget av informantenes egne opplevelser og ikke i stor grad av andre utenforliggende forhold. Vi har også gjort et grundig planleggingsarbeid i forkant av intervjuene. I tillegg har vi vært to om å gjennomføre denne undersøkelsen, noe som forhåpentlig har styrket reliabiliteten (og validiteten) til denne studien. Dette fordi det fungerer som en form for kvalitetssikring når det er flere personer som reflekterer rundt avgjørelser og valg som skal tas i forskningsprosessen.

Vi har også vært to i analyseprosessen, noe som har åpnet opp for konstruktive refleksjoner og alternative tolkninger. Da jentene vi intervjuet er i en sårbar livssituasjon, og vi ønsket å snakke om deres opplevelser i tilknytning til denne, var det viktig for studiens reliabilitet at jentene hadde tillit til oss. Vi var derfor bevisst på å ha en anerkjennende holdning ovenfor jentene; vi lyttet og viste interesse, samt at vi tok oss god tid. Dette opplevde vi at var med på å skape en god intervjusituasjon preget av tillit og en trygghet. Samtidig må vi ikke glemme at det er utfordrende å bygge opp en tillitsrelasjon i løpet av så begrenset tid. Vi har dermed ingen garanti for at jentene delte alle sine opplevelser med oss i sin helhet. Det at vi var to som intervjuet, hver for oss, kan også ha påvirket datamaterialet. Dette fordi vi – når alt kommer til alt – er to ulike individer med ulik personlighet, forforståelse og tilnærming.

Generaliserbarhet handler om hvorvidt undersøkelsens resultater kan være gyldige i flere situasjoner og for andre enn de som har vært direkte involvert i undersøkelsen. Det handler om i hvilken grad resultatene kan overføres, og være relevant for andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2014). For at et forskningsresultat skal være generaliserbart, stilles det blant annet krav til at man har et relativt stort utvalg. Det er derfor mer vanlig å snakke om generaliserbarhet innenfor kvantitativ forskning enn kvalitativ forskning. Selv om vi har hatt et relativt stort utvalg i denne undersøkelsen, med tanke på at dette er en kvalitativ undersøkelse, er ikke utvalget vårt stort nok til at resultatene kan generaliseres eller gis

allmenn gyldighet. Denne undersøkelsen har dog vært gjennomført med en kvalitativ tilnærming, hvor det har blitt gjort et solid planleggings- og gjennomføringsarbeid, samt at det er foretatt en grundig analyse og tolkning av det innhentede datamaterialet. Selv om resultatene fra denne undersøkelsen først og fremst har en egenverdi, kan resultatene – sett i sammenheng med teori og annen foreliggende forskning – være et bidrag til videre refleksjon og kunnskapsutvikling knyttet til problemstillingen.

### **5.3 Refleksjoner over prosessen**

Først og fremst vil vi understreke at dette har vært en svært lærerik prosess, og at vi er veldig glade for at vi har gjennomført denne masteroppgaven i sin helhet. Vi har opparbeidet oss verdifull teoretisk kunnskap knyttet til fokusområdene våre, samt at vi har fått en dypere innsikt i hvordan jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole opplever relasjonen til sine lærere. Samtidig har vi opparbeidet oss teoretisk og praktisk kunnskap om hvordan et kvalitativt forskningsprosjekt kan og bør gjennomføres, og om forskningsprosessen generelt. Vi har opparbeidet oss betydelig kunnskap relatert til gjennomføring av kvalitative intervjuer, samt analyse, tolkning og drøfting av et kvalitativt datamateriale. Til sist vil vi nevne at vi har lært mye om oss selv, hverandre og om samarbeid i denne prosessen. Alt dette er kunnskap vi tenker vil være svært verdifull for oss videre i livet. Dette gjelder både i arbeidssammenheng og i videre studier eller forskning, men også i livet forøvrig. Kunnskapen og erfaringene vi tar med oss vil forhåpentlig være med på å påvirke hvordan vi, som PP-rådgivere og spesialpedagoger, møter elever med psykiske vansker i skolen – og da spesielt jenter med depresjon. Vi håper også at kunnskapen vi har opparbeidet oss påvirker hvilke perspektiver vi tar med oss inn i faglige drøftinger og refleksjoner med andre fagpersoner, som for eksempel lærere.

Til tross for at vi har lært mye, og at vi har opplevd dette som en svært givende og meningsfylt prosess, kan vi ikke legge skjul på at prosessen har vært krevende. Vi har støtet på flere utfordringer relatert til oppgaven, men også på privat basis. Vi begynte begge å jobbe som pedagogisk-psykologiske rådgivere i januar 2015, omtrent på samme tid som oppgaveskrivingen begynte for alvor. Å kombinere en ny og utfordrende jobb med skriving av en masteroppgave viste seg å kreve enormt mye tid, energi og ressurser av oss. Når vi da i tillegg støtte på delvis uventede hindringer relatert til gjennomføringen av undersøkelsen, for eksempel i forbindelse med rekruttering av informanter, valgte vi omsider å utsette

innleveringen av oppgaven. Vi håpet da at vi skulle få god tid til å slutføre oppgaven vår. Dette viste seg å være feil, da vi begge ble gravide i løpet av sommeren – og endte opp med å henge over toalettskålen i ukevis. I løpet av denne prosessen har vi derfor lært at det er sjelden noe blir nøyaktig som planlagt. Likevel kan man ved hjelp av godt samarbeid, alternativ tenkning, hardt arbeid og gode kontakter, få til utrolig mye. Vi vil også understreke at selv om det har vært krevende å sjonglere mellom skriving av masteroppgave og det å fungere i en ny og utfordrende jobb, opplever vi at vår nye jobb som PP-rådgivere har vært med på å berike oppgaven vår. Med dette mener vi at erfaringer fra arbeidslivet har vært med på å gi oss et mer nyansert blikk på dataene våre. I tillegg er det mye takket være kontakter på arbeidsplassen at vi kom i kontakt med majoriteten av våre informanter.

Vi ønsker også å reflektere litt over vår erfaring fra å samarbeide om å skrive denne masteroppgaven. Det å være to om å skrive en oppgave av et slikt omfang, kan naturligvis føre med seg både fordeler og ulemper. Dette var vi bevisst på allerede før vi satte i gang arbeidet, samt at vi har erfart dette underveis i prosessen. De fleste studenter som skal skrive en masteroppgave velger å gjøre dette på egenhånd. Vi tror dette i stor grad skyldes frykt for konflikter, ubehag ved å gi ifra seg kontroll eller at man rett og slett ikke føler at man samarbeider godt nok med noen. Det er heller ikke lett å finne noen man ønsker å skrive sammen med. For det første bør man finne en person som har de samme ambisjonene, og gjerne også interesseområdene, som deg selv. I tillegg bør man finne en person som har nokså like preferanser når det kommer til skrivestil og tankesett. Det kreves en stor grad av tillit til medstudenten for å klare å gi fra seg både ansvar og kontroll. Man risikerer også å støte på konflikter og uenigheter, som man kunne unngått dersom man hadde valgt å skrive alene. Det er også knyttet en del praktiske utfordringer til å skrive sammen; hvordan skal arbeidet fordeles og hvilke muligheter har man til å treffes jevnlig? Det kan dermed være en fordel å skrive sammen med en person som er i en nokså lik livssituasjon som seg selv, og som prioriterer oppgaven ganske likt som seg selv. Det er altså mange forhold å ta hensyn til når man skal skrive en masteroppgave sammen med noen, og alt dette samlet sett bidrar nok til at mange velger å ta fatt på oppgaven på egenhånd. Naturlig nok kjente også vi på noen av disse følelsene før vi startet på prosjektet, og til dels også i løpet av prosjektperioden. Likevel er vi i ettertid godt fornøyd med vårt valg om å skrive sammen.

Vi tenker at det er mange årsaker til at dette samarbeidet har fungert så godt. Blant annet har vi mange felles interesseområder, verdier og holdninger, samt at vi kjenner hverandre godt fra

tidligere, og har skrevet oppgaver sammen før. Vi er begge trygge og tydelige personer, noe vi opplever som en fordel i et slikt samarbeid. Dersom vi har vært uenige om noe i prosessen, har vi kunnet reflektere og diskutere konstruktivt om dette. Vi ser det som en fordel at vi begge er i samme livssituasjon, blant annet med tanke på vår arbeidssituasjon, samtidig som begge prioriterer studiene høyt. De største utfordringene for oss har vært knyttet til et stramt tidsskjema grunnet vår fulltidsjobb ved siden av studiene. Vi er også bosatt et par timers kjøretur fra hverandre, noe som har begrenset muligheten til å møtes hyppig. Google disk har i denne forbindelse vært et enormt viktig verktøy for oss i skriveprosessen, og har hatt stor innvirkning på vår mulighet til å samarbeide om oppgaven. Alt i alt er vi godt fornøyd med valget om å skrive oppgaven sammen. Vi har opplevd samarbeidsprosessen som svært givende; vi har hatt et utvidet perspektiv da vi alltid har hatt to sett med hoder og øyne, vi har alltid hatt en person med innsikt i oppgaven å reflektere med, samt at vi har motivert hverandre og delt tanker og utfordringer.

Til sist vil vi si litt kort om hva vi ville gjort annerledes dersom vi skulle gjennomført denne undersøkelsen på nytt. Kvale og Brinkmann (2014) viser som tidligere understreket til at sorteringen av datamaterialet ofte er den største praktiske utfordringen i forskningsprosessen. Akkurat dette har vi erfart. Kvale og Brinkmann (2012) hevder at det er for sent å spørre seg selv «hvordan skal jeg analysere?» etter at intervjuene er ferdig utført. Analysemetoden bør være bestemt allerede før man begynner intervjuene, og komme tydelig til uttrykk i intervjuguiden. Vi hadde naturligvis en plan for hvordan vi skulle analysere og presentere datamaterialet vårt i forkant av intervjuene, men vi ser likevel at denne planen kunne vært enda tydeligere. Dette kunne for eksempel vært gjort ved å bygge opp intervjuguiden på en annen måte. Vi ser i ettertid at det ville vært fornuftig å bygge opp intervjuguiden på bakgrunn av temaene vi har presentert i Kapittel 2 Teoretisk bakgrunn. På denne måten hadde analyse- og fremstillingsprosessen trolig blitt betydelig forenklet og tidsbesparende. I tillegg ville kvaliteten på analysen antagelig blitt bedre. Det ville også blitt enklere å drøfte funnene våre direkte opp mot teorien og forskningen vi presenterte i kapittel 2.

Vi valgte å kvantifisere funnene våre, da vi hadde et relativt stort utvalg med tanke på at dette er en kvalitativ undersøkelse. Hensikten med en slik kvantifisering var å gi en god oversikt over deler av datamaterialet. Vi var bevisst på at kvantifiseringen ikke skulle utgjøre hoveddelen av analysen og presentasjonen av datamaterialet (Dalen, 2011). I løpet av – og i etterkant av – analyseprosessen, har vi sett både styrker og svakheter ved å benytte oss av

kvantifisering for å belyse et kvalitativt datamateriale. Vi hadde i utgangspunktet ikke planlagt å kvantifisere våre funn, da dette ikke er en vanlig måte å fremstille datamaterialet på innenfor kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Vi tok derfor ikke hensyn til at datamaterialet delvis skulle kvantifiseres da vi utarbeidet intervjuguiden. Likevel ønsket vi å belyse deler av datamaterialet ved hjelp av kvantifisering, da vi opplevde at det var vanskelig å få oversikt over hovedfunnene på noen annen måte. Dette blant annet fordi vi hadde såpass mange informanter. Dermed valgte vi å ta utgangspunkt i de 12 «ja/nei»-spørsmålene vi allerede hadde i intervjuguiden. Disse representerte – i noe varierende grad – viktige spørsmål i tilknytning til problemstillingen. Dersom vi skulle gjennomført denne undersøkelsen på nytt ville vi trolig ha planlagt enda bedre i forkant. Vi ville utarbeidet enkelte spørsmål som egnet seg enda bedre til å bli belyst ved kvantifisering, og vi ville ha rettet spørsmålene enda tydeligere mot problemstillingen.

## 5.4 Avslutning

I denne studien har vi forsøkt å besvare følgende problemstilling: «Hvordan opplever jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole relasjonen til lærerne?» Vi fant at det naturligvis eksisterer variasjoner i hvordan jentene i undersøkelsen vår opplever relasjonen til sine lærere, samtidig som vi så flere tendenser i datamaterialet. Vi lurte på hvordan disse jentene har det på skolen, og først vil vi trekke frem det vi synes var et veldig hyggelig funn; nemlig at samtlige av jentene opplevde å være del av minst én lærer-elev-relasjon som de selv definerte som positiv. Når det gjelder hva jentene la i begrepene en «god relasjon» og en «dårlig relasjon», så vi at dette varierte. Samtidig så vi at enkelte kjennetegn på både den gode og den dårlige lærer-elev-relasjonen gikk igjen hos mange av jentene. Noen egenskaper ved læreren som jentene så ut til å vektlegge ved en god relasjon var; lærerens evne til å vise forståelse og interesse, samt å lytte og vise hensyn. Mange av jentene la også vekt på lærerens evne til å tilrettelegge undervisningen og å ta seg tid til dem. Noen egenskaper ved læreren som jentene så ut til å legge vekt på ved en dårlig relasjon var; lærerens mangel på forståelse, kunnskap og respekt. Lærere som «kjefter» ble blant annet referert til i forbindelse med den dårlige relasjonen. I tillegg fortalte mange av jentene om frustrasjon knyttet til det de definerte som mangel på forståelse hos lærerne. Dette kom blant annet til uttrykk ved at lærerne kom med uttalelser eller påstander som: «Hvis alle de andre elevene i klassen kan, så kan du også» eller «det blir bedre i morgen». Jentene ga samlet sett uttrykk for at relasjonen –



være seg god eller dårlig – har betydning for deres læring, trivsel, tillit og konsentrasjon. Vi har sett flere eksempler på at en dårlig lærer-elev-relasjon kan føre til mistrivsel, et lavere læringsutbytte, mistillit og vansker knyttet til konsentrasjon. NIFU-rapporten (2014) viste til at lærere i stor grad ønsker å tilrettelegge, men at det i mindre grad faktisk blir gjort. Vi sett at en svært dårlig relasjon til en lærer, også kan føre til mistillit til skolens øvrige lærere og ansatte – samt skolen som system. Selv om jentene så ut til å oppleve relasjonen de har til lærerne som viktig, understreket mange at en god relasjon til en lærer ikke «fjerner» deres depresjon. Likevel kan en god relasjon til en eller flere lærere være med på å gjøre det enklere å komme seg igjennom skolehverdagen. Jentene ga uttrykk for at en god relasjon til én lærer, kan føre til at de trives *litt* bedre og lærer *litt* mer, i en vanskelig hverdag. Så der det faktisk blir tilrettelagt, legger jentene merke til det og setter pris på det.

I datamaterialet vårt så vi at flere av jentene fortalte om opplevelser og erfaringer som strekker seg utover vår problemstilling. På grunn av de rammene som er satt for denne oppgaven ble ikke denne informasjonen vektlagt i analysen av datamaterialet. Flere av jentenes opplevelser ville vært interessante å se videre på i et annet forskningsprosjekt. For eksempel ser vi at det hadde vært interessant å se på hvordan skolen som system møter elever med psykiske vansker.

# Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2013). *Helsens mysterium*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature- A necessary unity*. Great Britain: Wildwood House Limited
- Befring, E., (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.  
Ref. i Iversen, L-N, H. (2014) *Anerkjennelse*. Upublisert manuskript. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Berg, N., B., J. (2012). *Elev og menneske – psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (2010): *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cornelius-White, J. (2007). *Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta- analyses. Review of Educational Research*, 77, 113-143. I Utdanningsdirektoratet (01.10.2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 5. mai 2015, fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?read=1>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Folkehelseinstituttet (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Hentet 17. februar 2015, fra Folkehelseinstituttet: <http://www.fhi.no/dav/68675aa178.pdf>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research An Introduction*. (8th.ed). New York: Longman Publisher
- Gustafsson, J.E., Westling, A.M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdal, S., Ogden, T. & Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health. A systematic review*. I Utdanningsdirektoratet (01.10.2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 5. mai 2015, fra Utdanningsdirektoratet:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?read=1>

- Grøholt, B., Sommerschild, H., Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget. Ref. i Iversen, L-N., H. (2014). *Anerkjennelse*. Upublisert manuskript. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Hattie, J., (2009) *Visible learning*. Oxon: Routledge
- Holten, S. (2011): *Trygg klasseledelse – I dialog med eleven. Erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ICD-10 (WHO, 1999) *Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Ref. i Iversen, L-N., H. (2014) *Anerkjennelse*. Upublisert manuskript. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*, (2002). Kap. 2. I Lund, T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: UNIPUB.
- Lassen, L., (2002). *Rådgivning – kunsten å hjelpe*, Oslo: Universitetsforlaget. Ref. i Iversen, L-N., H. (2014) *Anerkjennelse*. Upublisert manuskript, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Lorem, G. (2014). *Psykisk helse – forståelse, kommunikasjon og samspill* Oslo: Cappelen Damm AS
- Lund, I. (2012) *Det stille atferdsproblemet- innagerene atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Ref. i Iversen, L-N, H. (2014) *Anerkjennelse*. Upublisert manuskript. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Møller, L., (2012). *Anerkjennelse i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget. Ref. i Iversen, L-N., H. (2014) *Anerkjennelse*. Upublisert manuskript. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 15. februar 2015, fra Etikkom:  
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- NIFU (2014): *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/2014. Hentet 10. november 2014, fra NIFU: <http://www.nifu.no/files/2014/05/NIFUrapport2014-9.pdf>
- Nurmi (2012). I Utdanningsdirektoratet (01.10.2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 5. mai 2015, fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?read=1>
- Opplæringsloven (1998). *Det psykososiale miljøet. Generelle krav*. Opplæringsloven § 9a-3. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven (1998). *Elevane sitt skolemiljø*. Opplæringsloven § 9a-1. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven (1998). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Opplæringsloven § 1-3. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pervin, L., A. (1984) ref. i Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Reindal, S., M., (2012) *Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og teorier*, i Befring, E., og Tangen, R., (2012) *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Damm AS. Ref. i Iversen, L-N., H. (2014) *Anerkjennelse*. Upublisert manuskript. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Rimm-Kaufmann (2012). I Utdanningsdirektoratet (01.10.2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 5. mai 2015, fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?read=1>
- Roorda og Koomen (2011). I Utdanningsdirektoratet (01.10.2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 5. mai 2015, fra Utdanningsdirektoratet:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?read=1>

Ruesch, J. (1987). *Communication and Human relations*. I Ruesch, J., & Bateson, G. (1987). *Communication- the social matrix of psychiatry*. USA: W.W Norton & Company, Inc.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller bryte – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. I Utdanningsdirektoratet (01.10.2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 5. mai 2015, fra Utdanningsdirektoratet:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?read=1>

Schibbye, A-L. L., (2009). *Relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget. Ref. i Iversen, L-N., H. (2014) *Anerkjennelse*. Upublisert manuskript. Institutt for Spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo

Skårderud, F., Haugsgjerd, S., Stänicke, E. (2010). *Psykatriboken*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Tveit, A., (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdanningsdirektoratet (01.10.2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 5. mai 2015, fra Utdanningsdirektoratet:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?read=1>

Vatne, S., (2009). *Korrigere og anerkjenne*, Oslo: Gyldendal Akademisk. Ref. i Iversen, L-N., H. (2014) *Anerkjennelse*. Upublisert manuskript. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*, s. 1-18. I: Kompendium Sped 4010 (2014), *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Unipub

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: E-post – søker etter informanter

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Intervjuguide

### Fase 1: Rammesetting

#### ▲ Uformell prat (kort)

#### ▲ Informasjon

##### Introduksjon:

«Jeg heter Vanessa/Liz og er 24/27 år gammel og kommer fra Aurskog/Toten. Jeg er student ved Universitetet i Oslo. Der studerer jeg Master i spesialpedagogikk. Har du hørt om spesialpedagogikk før? (Hvis ja; «så fint». Hvis nei; «spesialpedagogikk handler om å gi ekstra hjelp og støtte til elever med spesielle behov»). Jeg har studert i 4,5 år, og nå skriver vi vår avsluttende masteroppgave. Jeg skriver sammen med en medstudent som heter Vanessa/Liz. Oppgaven handler om hvordan jenter som er deprimert eller sterkt nedstemt i ungdomsskole og videregående skole opplever relasjonen til lærerne sine.» –

##### Bakgrunn/formål:

«Vi har laget en problemstilling, som vi vil prøve å besvare i oppgaven vår. Den lyder slik: *«Hvordan opplever jenter med depresjoner i ungdomsskole og videregående skole relasjonen til lærerne?»* Vi har valgt denne problemstillingen fordi tidligere forskning om dette temaet i stor grad fokuserer på lærernes opplevelser, erfaringer og meninger. Vi er interessert i å finne ut mer om elevenes opplevelser, og denne gangen vil vi fokusere på jenters opplevelser. Tidligere forskning har vist at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevenes trivsel og læring. Det er mange jenter i ungdomsskolen og i videregående skole som strever med depresjon, og derfor tenker vi at det er viktig at disse jentene får fortelle om sine opplevelser. På den måten kan vi – og kanskje også lærere – lære noe om hvordan jenter med depresjon opplever relasjonen til sine lærere.»

### Praktisk informasjon om prosjektet:

«Vi har tenkt til å gjennomføre 8-10 intervjuer med jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole. Vi vil benytte få informanter, slik at vi kan gå i dybden i hvert intervju. Dette håper vi vil gi en dypere innsikt i problemområdet, enn det en spørreundersøkelse med mange informanter ville gjort. Informasjonen dere oppgir i intervjuene vil behandles anonymt, og alle opptak destrueres (ødelegges) etter transkribering (forklar om nødvendig). Dette betyr at det ikke vil være mulig for andre å spore informasjonen tilbake til deg».

### Praktisk informasjon om intervjuet:

«Vi har utformet 17 spørsmål som vi kommer til å stille deg. I tillegg kommer vi til å stille noen oppfølgingsspørsmål underveis. Du velger selv som du vil svare på spørsmålene, og du kan trekke deg når som helst. Dersom du synes at noen av spørsmålene er uklare, så si ifra så skal jeg forsøke å forklare på en annen måte. På grunn av anonymiteten vil vi ikke benytte reelle navn på personer og steder i studien vår. Dersom du trenger en pause underveis er det bare å gi beskjed. Vi kommer til å benytte båndopptaker under intervjuet. Dette for å forsikre oss om at vi gjengir informasjonen du gir oss korrekt. Intervjuet vil vare i ca. 1 time.»

## **Fase 2: Erfaringer**

### **▲ Overgangsspørsmål**

- 1) Hvor gammel er du?
- 2) Går du på yrkesfag eller studiespesialiserende? \*
- 2.1) Trives du med det? \*
- 3) Har klassen din et godt læringsmiljø?
- 3.1) Kan du beskrive læringsmiljøet i klassen din?
- 4) Hvor lenge har du vært nedstemt/deprimert?



Som nevnt i problemstillingen så skal vi snakke om relasjoner, og derfor lurer vi på:

5) Hva legger du i en «god relasjon»?/ «hva mener du er en god relasjon?»\*\*

6) Hva legger du i en «dårlig relasjon»?/ «hva mener du er en dårlig relasjon?»\*\*

### **Fase 3: Fokusering**

#### **▲ Nøkkelspørsmål**

7) Opplever du at du har en god relasjon til en eller flere av dine lærere?

Hvis «JA»: 7.1) Hvordan vil du beskrive en av disse gode relasjonene? (Ros, anerkjennelse, mestring, motivasjon, kommunikasjon, tilpassing, empati, i begrepet anerkjennelse ligger ideen om «å se igjen», gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke).

8) Opplever du at du har en dårlig relasjon til en eller flere av dine lærere?

Hvis «JA»: 8.1) Hvordan vil du beskrive en av disse dårlige relasjonene?

9) Opplever du at lærer-elev-relasjonen har betydning for din trivsel?

Hvis «JA» 9.1) På hvilken måte opplever du at lærer-elev-relasjonen har betydning for din trivsel?

Hvis «NEI» 9.2) Hvorfor opplever du ikke at lærer-elev-relasjonen har betydning for din trivsel?

10) Opplever du at du lærer og utvikler deg i skolehverdagen?

10.1) I hvilken grad opplever du mestring skolehverdagen?

10.2) Hvordan opplever du at lærerne er med på å tilrettelegge for din mestring?

10.3) Opplever du at depresjonen er med på å påvirke din læring og utvikling i skolen?

11) Opplever du at lærer-elev-relasjonen har betydning for din læring?

Hvis «JA» 11.1) På hvilken måte opplever du at lærer-elev-relasjonen har betydning

for din læring?

Hvis «NEI» 11.2) Hvorfor opplever du ikke at lærer-elev-relasjonen har betydning for din læring?

12) I hvilken grad opplever du trygghet i relasjonen til lærerne dine?

12.1) Føler du at det er samsvar mellom det lærerne dine sier og det de uttrykker for eksempel igjennom kroppsspråket?

13) Hvordan mener du at en lærer bør forholde seg til en elev som sliter med depresjon?

13.1) Hvordan ønsker du at lærerne dine skal forholde seg til deg og din depresjon?

13.2) Har du noen gang fortalt lærerne dine hvordan du ønsker at de skal forholde seg til deg og din depresjon?

Hvis «JA»: Hvordan gikk det?

Hvis «NEI»: Hva var grunnen til at du valgte å ikke fortelle om det?

Hvis «NEI»: Kunne du tenke deg å fortelle om det?

13.3) Hva skal til for at du kan ha en åpen dialog med lærerne dine om din depresjon?

13.4) Har lærerne dine spurt deg om hvordan du ønsker at de skal forholde seg til deg og din depresjon?

Hvis «JA»: 13.4.1) Hvordan opplevde du det?

Hvis «NEI»: 13.4.2) Hva tenker du om at de aldri har spurt deg om det?

14) Opplever du at lærerne viser forståelse og aksept for de følelsene du har?

15) I hvilken grad opplever du at lærerne lytter og tar deg på alvor hvis du prøver å formidle hvordan du har det?

16) Alt i alt, hvordan vil du beskrive relasjonen du har til lærerne dine (generelt)?

17) Er det noe i forhold til din relasjon til lærerne vi har glemt å spørre om, og som du tenker

det er viktig å si noe om?

#### **Fase 4: Tilbakeblikk**

##### **Oppsummering**

- ▲ Oppsummere funn
- ▲ Har jeg forstått deg riktig?
- ▲ Er det noe du vil legge til?
- ▲ Levere kontaktinformasjon

\*Stilles kun til informanter som er elever i videregående skole.

\*\*Oppgi definisjonen som benyttes på «relasjon» i oppgaven.

## Vedlegg 2: E-post – søker etter informanter

Hei!

Vi er to studenter ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, som for tiden arbeider med vår masteroppgave. Oppgaven omhandler unge jenter med depresjoner i skolen, og deres opplevelse av relasjon til lærerne.

En rapport fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) viser at 1 av 5 av elevene som dropper ut av videregående skole, slutter på grunn av psykiske eller psykososiale problemer. Den vanligste psykiske helseplagen hos barn og unge er depresjon, og det ser ut til at jenter er mer utsatt for å utvikle depresjon i ungdomsalder enn gutter. Forskning har vist at 15-20 prosent av ungdom har betydelige depressive symptomer, samt at opp mot 5 prosent er diagnostisert med depresjon. Depresjon ser ut til å begynne ennå tidligere nå enn før, og den er en stadig tilbakevendende sykdom. Det har vist seg at depresjon blant elever ofte blir oversett i skolen. Dette er svært uheldig da depresjon som forblir ubehandlet kan få alvorlige konsekvenser, blant annet igjennom en økt risiko for død av sykdom. I tillegg reduseres funksjonsevnen til de som er rammet betraktelig, noe som vil ha negative konsekvenser for deres livstilfredshet. Det er så langt forsket en god del på hvordan depresjoner kan påvirke ungdommers karakterer i skolen. Flere studier indikerer en signifikant sammenheng mellom depresjon og dårlige skoleprestasjoner. Livstilfredshet har betydning for elevenes skoletrivsel og skoleprestasjoner, og skoletrivsel har også en sammenheng med elevenes skoleprestasjoner. På grunnlag av dette understrekes betydningen av at skolen iverksetter tiltak som kan være med på å fremme elevenes livstilfredshet, helsevaner og skoletrivsel. Dette vil blant annet være svært viktig for jenter med depresjoner.

Utdanningsdirektoratet viser til forskning som understreker betydningen av en god lærer-elev-relasjon. Relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende betydning for elevenes læring og trivsel i skolehverdagen. De viser videre til at alle elever vil trives bedre og lære mer av lærere de liker, og som de opplever liker seg. Kvalitet på lærer-elev relasjonen er spesielt viktig for de mest sårbare elevene, for eksempel de med psykiske vansker – depresjon blant annet. Positive lærer-elev relasjoner er dokumentert å bety like mye for jenter som for gutter, i tillegg til at den positive lærer-elev relasjonen er viktig på alle alderstrinn.

På bakgrunn av dette søker vi informanter til intervjuer om overnevnte tema. Målet med studien er først og fremst å sette søkelyset på jenter med depresjon sine opplevelser og erfaringer i forbindelse med lærer-elev-relasjoner. Ved å dykke ned i noen av disse jentenes erfaringer kan man oppnå en dypere innsikt og utvidet forståelse av hvilken betydning læreren har for deres opplevde trivsel og mestring i skolen. Informanter vi søker etter må være jenter mellom 14 og 19 år, og elever på ungdomstrinnet eller i videregående skole. Informantene må også ha nåværende utfordringer knyttet til depresjon/nedstemthet. Undersøkelsen vil være anonym, og ingen personopplysninger vil bli publisert. Intervjuene vil vare i omlag 1 time, og gjennomføres på skolen eller et annet egnet sted – alt etter informantens ønske. Eventuelle informanter som ikke har fylt 15 år, må ha skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte for å delta i studien. Vi ønsker å komme i kontakt med aktuelle informanter snarest, og håper du/dere kan være behjelpelig med dette.

For øvrige spørsmål og/eller henvendelser kan vi kontaktes via e-post eller mobil. Alle henvendelser kan være anonyme, og elever kan også kontakte oss selv hvis ønskelig.

E-post: [adresse1@mail.com](mailto:adresse1@mail.com) eller [adresse2@mail.com](mailto:adresse2@mail.com)

Mobil: 12345678 (Liz) eller 87654321 (Vanessa)

Med vennlig hilsen

Liz-Natalie Holt Iversen og Kelia Vanessa Garcia Jensrud

# Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse

### Bakgrunn og formål

Vi er to masterstudenter ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I vår masteroppgave ønsker vi å finne ut mer om hvordan jenter med depresjon i ungdomsskole og videregående skole opplever relasjonen til sine lærere. For å belyse dette temaet ønsker vi å intervju 8-10 jenter som er elever i ungdomsskole eller videregående skole, og som er deprimert eller varig nedstemt.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du velger å delta i denne studien, vil vi gjennomføre et intervju med deg. Spørsmålene vil omhandle jenter med depresjon sine opplevelser knyttet til relasjonen til sine lærere. Intervjuet vil gjennomføres i perioden januar/februar 2015, og vil vare i omlag en time. Vi ser for oss å gjennomføre intervjuene på skolen, men om ønskelig kan vi fremskaffe et annet egnet lokale. For å sikre en mest mulig nøyaktig gjengivelse av informasjonen vi innhenter, vil intervjuet bli tatt opp ved hjelp av lydopptak. Lydfilene vil oppbevares på en passordbeskyttet PC, og vil slettes så fort transkribering har forekommet.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Forfatterne av oppgaven og veileder vil være de eneste med tilgang på datamaterialet. Resultatene vil benyttes i ovennevnte masteroppgave, men alle opplysninger vil her være anonymisert.

Masteroppgaven skal etter planen ferdigstilles innen juni 2015. Endring av dato for ferdigstilling kan forekomme.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du har videre spørsmål om studien, ta kontakt med oss på epost eller mobil.

Liz: epost ([adresse1@mail.com](mailto:adresse1@mail.com)) eller mobil (12345678)

Vanessa: epost ([adresse2@mail.com](mailto:adresse2@mail.com)) eller mobil (87654321)

Med vennlig hilsen

Liz-Natalie Holt Iversen og Kelia Vanessa Garcia Jensrud

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)