

# Ungdom og depresjon

*Lærarar si oppleving av tilpassing av opplæringa  
for elevar med depressive symptom  
- ein kvalitativ studie*

Trine Rysjedal Aarum



Masteroppgåve ved Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2019

## SAMANDRAG AV MASTEROPPGÅVA I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

Ungdom og depresjon:

Lærarar si oppleving av tilpassing av opplæringa for elevar med depressive symptom  
- ein kvalitativ studie

**AV:**

Trine Rysjedal Aarum

**EKSAMEN:**

Masteroppgåve i pedagogikk, PED4190

Retning: pedagogisk-psykologisk rådgjeving

Psykisk helse hos barn og unge  
Tilpassa opplæring

**SEMESTER:**

Våren 2019

**STIKKORD:**

Psykisk helse hos ungdom

Depresjon

Lærer-elev-relasjonen

Tilknytning

Regulering av åtferd

Autonomi

Mental health literacy

Vidaregåande skule

Kognitiv terapi

Semi-strukturert-intervju

Kvalitativ metode

Fenomenologisk tilnærming

Vidare forskning

© Trine Rysjedal Aarum

2018

Ungdom og depresjon

Trine Rysjedal Aarum

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Samandrag

**Bakgrunn:** Utviklinga dei siste åra viser ein tendens der førekomsten av psykiske vanskar hos ungdom, deriblant depressive symptom, er aukande (Sletten & Bakken, 2016). Psykiske lidingar, deriblant depresjon, kan på sikt få alvorlege følgjer når det gjeld skulefunksjon (Frøjd et al., 2008; Undheim & Sund, 2005). I tillegg ser læringsmiljøet til elevane ut til å spele ei rolle i arbeidet med psykisk helse i skulen. Derfor har det vore ønskeleg å undersøke samanhengar mellom skulen og depresjon hos ungdom. «Mestringskurs for ungdom (DU)», er eit tilbod til ungdom med mild til moderat depresjon i alderen 14-20 år (Børve, 2010). I denne oppgåva er det blitt intervjuar lærarar som har eller har hatt elevar som har deltatt på kurset. Problemstillinga i oppgåva var: *Kva for forståing og erfaring har lærarar, som har eller har hatt elevar som har deltatt på «Mestringskurs for ungdom (DU)», med tilpassing av opplæringa for elevar med depressive symptom?* Tilknytningsteori, transaksjonsmodellen og eit sjølvbestemmingsteoretisk perspektiv er brukt som teoretisk ramme for oppgåva.

**Metode:** Det blei brukt ein kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Fem lærarar i vidaregåande skule blei intervjuar med semi-strukturerte intervju. Datamaterialet blei analysert ved hjelp av tematisk analyse.

**Hovudfunn:** Lærarane i utvalet hadde noko varierende kunnskap om depresjon og tilpassa opplæring. Dei fleste erfaringane deira rundt tilpassing av opplæringa for elevar med depresjon var knytt til lærar-elev-relasjonen. Ein god relasjon til eleven gjev godt grunnlag for tilpassing. Andre viktige faktorar var openheit og medverknad. I tillegg fortalte lærarane om svært varierende forståing for både depresjon og tilpassa opplæring blant kollegaene. Dei nemnte også at skulane dei jobba på ikkje hadde felles rutinar og retningslinjer for arbeidet med tilpassa opplæring, heller ikkje for arbeid med kunnskap om psykisk helse.

# Føreord

Eg kjenner meg sær heldig som har hatt moglegheita til, etter 18 år som lærar i ungdomsskulen, å igjen sette meg på skulebenken og fokusere berre på mi eiga læring. Det har vore ein spennande prosess, der eg har fått moglegheita til å fordjupe meg i emne som interesserer meg, få innblikk i forskarprosessen og til å utvikle meg som menneske!

Ein inderleg takk til informantane mine, som var så greie å stille opp og dele erfaringane sine med meg. Utan dykk hadde det ikkje blitt noko oppgåve. Eg set stor pris på innsatsen!

Så vil eg takke rettleiaren min, Thormod Idsøe, for støtte, motivasjon og gode innspel! Takk for at eg fekk sjansen til å utforske feltet ungdom og psykisk helse i skulen! Det har inspirert til ønske om å lære endå meir! Takk til Veslemøy Rydland for lån av opptaksutstyr og moralsk støtte då eg trengde det som mest. Det blei masteroppgåve til slutt! Eg vil også takke Tone Kvernbekk som ville stille som prosjektansvarleg til oppgåva, og som hjelpte meg med å finne ut av databehandling etter nye reglar. Og ikkje minst takk til Mette Rysjedal og Tormod Aarum for korrekturlesing!

Eg har ein fantastisk familie som har heldt ut dei siste par åra med studentøkonomi og ei mor som til stadigheit var stressa og skulle ha ein eller annan eksamen. Tusen takk for støtte og oppmuntring! Og til mannen min, Tormod: Du er den mest tolmodige personen eg veit om!

Til deg som les oppgåva: Takk og god lesing!

Oslo, mai 2019  
Trine Rysjedal Aarum



# Innhold

<b>1</b>	<b>Innleiing</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og presentasjon av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	2
1.3	Avgrensingar og omgrepforklaringar	3
1.4	Strukturen på oppgåva	5
<b>2</b>	<b>Teoretisk grunnlag og tidlegare forskning</b>	<b>6</b>
2.1	Depresjon	6
2.1.1	Førekomst, forløp og komorbiditet	7
2.1.2	Moglege årsaker til depresjon	8
2.1.3	Behandling av depresjon hos barn og unge	11
2.1.4	Psykisk helse og skule	16
2.1.5	Kunnskap om psykisk helse i skulen	17
2.2	Tilpassa opplæring	20
2.2.1	Prinsippet tilpassa opplæring	21
2.2.2	Utfordringar i praksis	23
2.3	Depresjon og faktorar i skulemiljøet	26
2.3.1	Relasjonar	27
2.3.2	Relasjonar og depresjon	33
2.3.3	Regulering	35
2.3.4	Regulering og depresjon	37
2.3.5	Autonomi	38
2.3.6	Autonomi og depresjon	40
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>41</b>
3.1	Fenomenologisk tilnærming	41
3.1.1	Teori og forskning	41
3.1.2	Kvifor ei fenomenologisk tilnærming?	42
3.1.3	Hermeneutikk og førforståing	42
3.2	Val av metode og forskingsdesign	43
3.2.1	Fordelar og ulemper ved kvalitativ tilnærming	44
3.3	Litteratursøk	45
3.4	Datainnsamling	45
3.4.1	Utval	46
3.4.2	Utarbeiding av intervjuguide	47
3.4.3	Gjennomføring av intervju	48
3.5	Tematisk analyse	48
3.5.1	Transkripsjon	49
3.5.2	Koding og kategorisering	49
3.6	Kvalitet og etiske refleksjonar	50
3.6.1	Påliteleg, truverdig og øverførbar forskning	50
3.6.2	Etiske refleksjonar	52
<b>4</b>	<b>Presentasjon, analyse og drøfting av funn</b>	<b>53</b>
4.1	Forskingsspørsmål 1	54
4.2	Lærarane si forståing av depresjon	54
4.2.1	Forståing av kjenneteikn hos elevane	54
4.2.2	Kunnskap om behandling	57

4.2.3	Samanfatning av lærarane si forståing av depresjon .....	58
<b>4.3</b>	<b>Lærarane si forståing av tilpassa opplæring.....</b>	<b>58</b>
4.3.1	Verdiorienterting .....	58
4.3.2	Individ- og systemperspektiv .....	60
4.3.3	Samanfatning av lærarane si forståing av tilpassa opplæring.....	60
<b>4.4</b>	<b>Tilpassing for elevar med depressive symptom .....</b>	<b>61</b>
4.4.1	Tilknytning og relasjonar .....	61
4.4.2	Regulering .....	68
4.4.3	Autonomi .....	70
<b>4.5</b>	<b>Samanfatning forskingsspørsmål 1 .....</b>	<b>71</b>
<b>4.6</b>	<b>Forskingsspørsmål 2 .....</b>	<b>72</b>
4.6.1	Erfaringar med eiga undervisning .....	72
4.6.2	Erfaringar blant kollegaer .....	73
4.6.3	Samanfatning og diskusjon av forskingsspørsmål 2.....	75
<b>4.7</b>	<b>Forskingsspørsmål 3 .....</b>	<b>76</b>
4.7.1	Mestringskurs for ungdom (DU).....	76
4.7.2	Kompetanse og informasjonsbehov .....	76
4.7.3	Samanfatning og diskusjon av forskingsspørsmål 3.....	77
<b>5</b>	<b>Samanfatning og kritiske refleksjonar .....</b>	<b>78</b>
5.1	Kritisk refleksjon rundt eiga forskning .....	79
5.2	Implikasjonar for praksis og vidare forskning.....	79
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>81</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>96</b>



# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn og presentasjon av tema

Utviklinga dei siste åra viser ein tendens der førekomsten av psykiske vanskar hos ungdom, deriblant depressive symptom, er aukande (Sletten & Bakken, 2016). Det kan også sjå ut som om denne aukinga er størst blant jenter. Studiar viser at det er godt grunnlag for at denne utviklinga er reell, sjølv om resultata ikkje er eintydige (Sletten & Bakken, 2016). Psykiske lidingar, deriblant depresjon, kan på sikt få alvorlege følgjer for både den det gjeld, både når det gjeld skulefunksjon (Fröjd et al., 2008; Undheim & Sund, 2005) og når ein ser på samfunnsmessige konsekvensar (Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009). Dette saman med den negative utviklinga gjer at det er gode grunnar til å diskutere psykisk helse hos denne aldersgruppa.

Ungdom kan søke psykisk helsehjelp på fleire arenaer (Helsenorge, 2016). Skulehelsetenesta gjennom til dømes helsesøster er ein arena, fastlegen ein anna. Det fins også ein del lågterskeltilbod til ungdom, det vil seie tilbod der ungdom ikkje nødvendigvis treng å gå gjennom lege for å få hjelp, til dømes gjennom helsestasjon for ungdom. Utekontakten i kommunen kan også vere ein arena. Tilboda kan variere litt frå kommune til kommune. Helsedirektoratet (2016) påpeikar at rådgeving og psykologiske tiltak som til dømes hjelp til problemløysing og stresshandtering, bør vere førstevallet når det gjeld behandling av mild til moderat depresjon. Eit døme på eit slikt tilbod er «Mestringskurs for ungdom (DU)», som med utgangspunkt i kognitiv terapi er et norskutvikla gruppebasert mestringskurs for ungdom med mild til moderat depresjon i alderen 14-20 år (Børve, 2010).

Tradisjonell oppfatning er at det er helsetenesta som har ansvar for behandling og tiltak knytt til psykisk helse. Dei seinare åra har det blitt større og større fokus på psykisk helse i skulen. Helsedirektoratet (2017) gjev til dømes råd og anbefaling om å fremje psykisk helse og livskvalitet i skulen, gjennom å skape eit godt psykososialt miljø for elevane. I tillegg vil det i fagfornyinga av Kunnskapsløftet bli lagt vekt på «Folkehelse og livsmestring» som eitt av tre tverrfaglege tema (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2016), med bakgrunn i tanken om redusering av psykiske vanskar ved fokus på livskvalitet og trivsel gjennom deltaking i eit sosialt og fagleg fellesskap. Frå januar 2019 innfører

Helsedirektoratet steg for steg eit pakkeforløp for psykisk helse og rus (Helsenorge, 2019). Det er eit tiltak for å sikre eit heilskapleg og føreseieleg behandlingstilbod til pasientar og pårørande. Det at dei vaksne kan få tips og råd om korleis dei kan hjelpe barnet/ungdommen, kan vere ein del av behandlinga av psykiske vanskar hos barn og unge (Helsenorge, 2018). For barn og unge i skulealder vil dei vaksne på skulen vere signifikante når det gjeld dette. Helsedirektoratet seier også direkte i informasjonen til barn og unge at: «*Mange kan for eksempel få god hjelp av helsesykepleier eller en lærer.*» (Helsenorge, 2018). Læringsmiljøet til elevane, og som ein del av det også lærar-elev-relasjonen, ser altså ut til å spele ei rolle i arbeidet med psykisk helse i skulen. I tillegg kan det sjå ut som at stress i skulen kan vere ei av forklaringane på aukinga av depressive symptom hos ungdom (Sletten & Bakken, 2016). Det er med andre ord gode grunnar til å sjå nærmare på psykisk helse og depresjon i samanheng med skule.

## 1.2 Formål og problemstilling

«Mestringskurs for ungdom (DU)» er primært eit tilbod utanom skulen, men som ein del av kurset er det utarbeida informasjon til skulen i form av ei brosjyre med ei kort oversikt over kva depresjon er, innhaldet i kurset og kva skulen eventuelt kan bidra med, blant anna gjennom tilpassing av opplæringa (Børve, 2010). Informasjon om kurset blir formidla til aktuelle elevar gjennom skulen si rådgjevarteneste eller gjennom skulehelsetenesta. I tillegg er det nokon stader organisert kurs i tilknytning til skulane, der helsesøster, rådgjevar eller tilsette i PPT er kursinstruktørar. Dermed kan instruktørane også rekruttere på skulane der dei jobbar. Fordi kurset rører ved skulen og læringsmiljøet til elevane, er det interessant å sjå på kva for erfaringar lærarar til elevar som har delteke på dette kurset har gjort seg når det gjeld tilpassing av opplæringa deira. I oppgåva er det blitt intervjuja lærarar om deira erfaringar med og forståing av tilpassing av opplæring for elevar med depressive symptom. Lærarane i utvalet har eller har hatt elevar som har deltatt på «Mestringskurs for ungdom (DU)».

Formålet med oppgåva er å setje lys på samanhengar mellom faktorar i skulemiljøet og depresjon hos ungdom. Følgande problemstilling blei utforma:

*Kva for forståing og erfaring har lærarar, som har eller har hatt elevar som har deltatt på «Mestringskurs for ungdom (DU)», med tilpassing av opplæringa for elevar med depressive symptom?*

For å undersøke dette blei det utforma følgande forskings spørsmål som oppgåva skal svare på:

- *Kva forståing har lærarane for kva som er relevant tilpassing for elevar med depressive symptom, og kva for tilpassingar gjer dei?*
- *I kva grad opplever lærarane at dei tilpassar godt nok for denne elevgruppa?*
- *I kva grad opplevde dei informasjonen som blei gjeven i brosjyren som nyttig sett i samanheng med eigen kompetanse og erfaring?*

Tanken med det første spørsmålet er å sjå på både lærarane si forståing av depresjon og tilpassa opplæring, og korleis lærarane gjer tilpassingar for elevar med depressive symptom i praksis. Vidare er ønsket med det andre spørsmålet å utforske lærarane sine tankar rundt utfordringane det er å drive med tilpassa opplæring for denne elevgruppa i ein mangfaldig skulekvardag. Med det siste spørsmålet er målet å utforske lærarane sine tankar og erfaringar om eigen og andre kollegaer sin kompetanse rundt tilpassing for elevar med depressive symptom.

### **1.3 Avgrensingar og omgrepsforklaringar**

Det er fleire innfallsvinklar til erfaringar rundt tilpassa opplæring og depresjon. I denne oppgåva blir lærarane intervjuja om sine erfaringar. Det er berre eitt perspektiv på temaet, og det kan vere fare for å bli for einsidig. For å få ei breiare forståing av fenomenet hadde det vore hensiktsmessig med fleire perspektiv, til dømes elevane og foreldra sitt eller andre tilsette i skulen, men omfanget til oppgåva gjer det vanskeleg med ei så brei datainnsamling. Derfor vil oppgåva diskutere lærarane sine erfaringar opp mot forskning som også ser på andre sine erfaringar, og dermed prøve å unngå berre ein innfallsvinkel, i tillegg til å kunne nyansere problemstillinga og diskutere avgrensingar.

Prinsippet om tilpassa opplæring gjeld både for ordinær opplæring og spesialundervisning. I denne oppgåva er fokuset på tilpassa opplæring i den ordinære opplæringa, av den grunn at lærarane som er intervjuja ikkje har elevar med depressive symptom som tar i mot spesialundervisning. Den tilpassinga dei fortel om gjeld berre ordinær opplæring, og

diskusjonen om effektiv og god spesialundervisning vil eg ikkje komme nærmare inn på. I tillegg er det slik at tilpassa opplæring er eit omgrep det er diskusjon rundt om kva inneber. Tilpassa opplæring som omgrep vil bli gått grundigare gjennom i teoridelen av oppgåva.

Oppgåva tek for seg lærarane sine erfaringar med elevar med depressive symptom. Lærarane har ikkje berre avgrensa seg til dei elevane som har ein depresjonsdiagnose. Sjølv om lærarane har blitt valt ut med bakgrunn i at dei har eller har hatt elevar som har deltatt på «Mestringskurs for ungdom (DU)», så har det i intervjuet vore fokus på elevar generelt med kjenneteikn på depresjon og korleis lærarane og skulen har jobba med desse elevane, uavhengig av om elevane har ein diagnose, har andre diagnosar eller vanskar, eller faktisk har deltatt på mestringskurset. Mykje av grunnen til denne tilnærminga er at få av lærarane veit kven av elevane som har deltatt på kurset og ikkje. Depresjon har derfor ei vid tyding i datamaterialet, altså når det er lærarane som omtalar depresjon.

I teori og forskning på depresjon blir omgrepet psykiske lidningar gjerne brukt når den samla symptombelastninga er så stor at den oppfyller kriteriana til ein diagnose, som til dømes alvorleg depresjon (Mykletun et al., 2009). Ein del studiar og analyser bruker ungdom (og foreldra deira) sine eigenrapportar om psykiske vanskar, og kan derfor både handle om vanskar som både er kliniske og som er subkliniske, det siste vil seie at dei ikkje oppfyller kriteriana til ein diagnose. Psykiske vanskar kan også brukast om vanskar der symptoma i stor grad går ut over trivsel, læring, daglege gjeremål og sosialt samvær, men utan at kriteriana for ein diagnose er oppfylt (Mykletun et al., 2009). I oppgåva vil omgrepa *depressive symptom* og *psykiske vanskar* bli brukt om vanskar som er både under og over klinisk grense, og *depresjon og psykiske lidningar* når det gjeld vanskar over klinisk grense.

Eit anna nærliggande omgrep er psykisk helse. Omgrepet har ei positiv tyding i samband med førebygging og vedlikehald av god psykisk helse. Samstundes kan ein snakke om psykisk helse i samband med vanskar og lidningar (Wichstrøm, 2008). Psykisk helse omfattar gjerne både eksternaliserte og internaliserte vanskar (Sletten & Bakken, 2016; Wichstrøm, 2008). Til dagleg blir omgrepet mest brukt om dei internaliserte vanskane, og då gjerne angst og depresjon. I denne oppgåva vil psykisk helse bli brukt om internaliserte vanskar.

## 1.4 Strukturen på oppgåva

I kapittel 2 blir det teoretiske grunnlaget i oppgåva presentert. Først blir førekomst, kjenneteikn og symptom relatert til depresjon hos barn og unge definert og gjort greie for. I tillegg vil det bli gjeve ei oversikt over moglege årsaker til depresjon, over ulike behandlingstilnærmingar som er vanlege i norsk helsevesen og kva forskning seier om kunnskap om psykisk helse hos lærarar. Vidare blir det kasta lys over prinsippet tilpassa opplæring, med utgangspunkt i lovverket og retningslinjer gjeve av utdanningsdirektoratet og relevant forskning. Til slutt vil moglege faktorar i skulemiljøet som har relevans for depresjon og tilpassing av opplæring bli identifisert ved hjelp av tre kontekstar: *relasjonar*, *regulering* og *autonomi*. Transaksjonsmodellen og tilknytningsteori blir presentert som ramme for konteksten relasjonar. Konteksten regulering blir sett lys på gjennom teori og forskning på klasseleiing, og eit sjølvbestemmingsteoretisk (*self-determination theory*) perspektiv blir presentert som ramme for konteksten autonomi.

Den forskingsmetodiske tilnærminga i oppgåva blir presentert i kapittel 3. Vitskapleg fenomenologisk tilnærming, kvalitativ metode og semi-strukturert intervju blir skildra, før gjennomføringa av datainnsamlinga blir forklart. Til slutt blir analytisk tilnærming, kvaliteten på forkinga og etiske refleksjonar forklart og drøfta.

I kapittel 4 blir datamaterialet presentert, analysert og diskutert. I den tematiske analysen blir datamaterialet kategorisert og samanlikna under ulike tema med utgangspunkt i dei tre kontekstane relasjonar, regulering og autonomi. Funna vil bli presentert og diskutert opp mot det teoretiske grunnlaget og tidlegare forking. Fordi det er eit samspel mellom tolking og forforståing vil funn og diskusjon bli presentert i same kapittelet, noko som kjem betre fram dersom det blir presentert samtidig.

Som avslutning, i kapittel 5, vil studien bli samanfatta i lys av problemstillinga. Her vil det også bli gjort greie for kritisk refleksjon rundt studien og tankar for vidare forking.

Referansar og vedlegg kjem til slutt. Vedlegga består av informasjonsskriv til informantane, godkjenning frå Norsk senter for forskingsdata (NSD), og intervjuguiden som blei brukt.

## 2 Teoretisk grunnlag og tidlegare forskning

I denne delen av oppgåva blir det teoretiske grunnlaget for problemstillinga presentert, i tillegg til tidlegare forskning om temaet. Som nemnt under strukturen på oppgåva vil depresjon hos barn og unge bli gjort greie for, i tillegg til prinsippet tilpassa opplæring. Deretter vil teori og forskning knytt til faktorar i skulemiljøet som er relevante for depresjon bli presentert.

### 2.1 Depresjon

Det er to ulike diagnosesystem i bruk ved diagnostering av psykiske helsetilstandar. Det eine er ICD, som er utarbeida av Verdens helseorganisasjon (WHO), og som er brukt av helsevesenet i Norge. Det andre er DSM-systemet, som er utvikla av den amerikanske psykiatriorganisasjonen (American Psychiatric Association, APA), og som er mykje brukt i forskning. Dei to systema overlappar kvarandre i stor grad. I følge ICD 10 (WHO, 2016) blir depresjon karakterisert ved nedstemtheit, redusert energi og senka aktivitetsnivå. Personar med depresjon har gjerne manglande evne til å kjenne glede, og tap av interesse og lystkjensle kan førekomme. Det kan vere vanskeleg for personar med depresjon å konsentrere seg, og trøttleik etter sjølv det minste strev er vanleg. Sjølvtilit og sjølvkjensle er nesten alltid påverka, og det er vanleg med tankar om skuld og verdiløyse. Andre faktorar som kan vere påverka er søvn og matlyst. Depresjon kan vere mild, moderat eller alvorleg, det kjem an på kor mange symptom personen har og kor alvorlege dei blir vurdert til å vere. Ved mild depresjon er funksjonsnivået vanlegvis lite påverka. Personar med moderat depresjon har vanlegvis problem med å halde fram med vanlege aktivitetar. Ved alvorleg depresjon er mange av symptoma til stade og er av særskilde alvorleg karakter (WHO, 2016). DSM 5 (APA, 2019) skildrar depresjon med dei same kjenneteikna, men framhevar at barn og ungdom også kan vise irritabilitet som eit av symptoma. I tillegg har DSM 5 som krav at symptoma skal ha hatt ei varigheit på minst 2 veker.

Desse kriteria er laga for vaksne. Det er liten forskjell på symptoma hos vaksne og barn og unge (Wichstrøm, 2008). Wichstrøm (2008) peikar på at hos barn og unge er irritabilitet eit vanlegare symptom. I tillegg har barn og unge oftare eit større søvnbehov, det vil seie behov

for å sove lenge, framfor å ha vanskar med å sove. Vaksne har til dømes lettare for å vakne om natta og ikkje få sove igjen.

### **2.1.1 Førekomst, forløp og komorbiditet**

Det finnest få studiar som har kartlagt førekomsten av psykiske lidingar blant barn og unge i Noreg (Reneflot et al., 2018). Folkehelseinstituttet (Reneflot et al., 2018) har i ein rapport frå 2018 funne fram til berre to studiar, Barn i Bergen og Tidlig trygg i Trondheim. Begge studiane følgde barn fram til 10 års-alderen. Rapporten frå folkehelseinstituttet fann ingen nyare studiar på barn over 10 år, og oppsummeringa i rapporten er gjort på grunnlag av desse to studiane og internasjonale studiar plukka ut etter bestemte kriterier. Rapporten kom fram til at førekomsten av depressive lidingar hos barn før tenåra varierer frå 0,1 til 1,6 %, medan om ein inkluderer tenåringane så varierer den frå 2,2 til 3,2 %. Dette er tal på barn og unge som oppfyller kriteria til psykisk lidning.

Dersom ein snakkar om psykiske vanskar blir tala større. Det er ei tydeleg auke av sjølvrapporterte psykiske plager hos ungdom i Noreg, og det er generelt symptom på angst og depresjon som er dei vanlegaste plagene (Bakken, 2017). Tal frå Ungdata (Bakken, 2017) viser at så mange som rundt 20 % av ungdomsskuleelevane rapporterer om nedstemtheit og følt håplausheit med tanke på framtida. For elevar i vidaregåande skule er talet på rundt 30 %. Endå fleire rapporterte om at dei bekymra seg for mykje og følte at alt var eit slit. Så mange som nesten halvparten av elevane i vidaregåande rapporterte om dette. Tidlegare undersøkingar viser at opp mot 20 % av ungdommane ser ut til å ha så stort symptomtrykk at det går utover både sosial og akademisk funksjon, samstundes er det berre 17 % av desse igjen som har vore i kontakt med helsevesenet om problema sine (Helland & Mathiesen, 2009; Sund, Larsson, & Wichstrøm, 2011). Det er fleire jenter enn gutar som rapporterer om psykiske plagar, sjølv om ein god del av gutane mot slutten av vidaregåande også er utsette (Bakken, 2017). Det ein større førekomst av både psykiske lidingar og psykiske vanskar hos jenter i tenåra enn hos gutar, og denne skilnaden gjer seg gjeldande etter puberteten (Reneflot et al., 2018; Sletten & Bakken, 2016; Wichstrøm, 2008).

### **Forløp, prognose og komorbiditet**

Det er vanleg å tenke at ungdomstida er ein periode med store og hyppige humørsvingingar. Det er derfor lett å forklare det med at det er ein del av det å vere ungdom når unge menneske

blir deprimerte, og at dei kjem til å vekse det av seg. Forsking viser at slik er det ikkje (Wichstrøm, 2008). Tala på varigheita av ein depressiv episode hos ungdom varierer noko, alt frå tre til åtte-ni månader, avhengig av mellom anna alvorsgraden av depresjon hos deltakarane og kva for forskingsdesign som blei brukt i dei ulike studiane (Birmaher, Arbelaez, & Brent, 2002; Brent & Maalouf, 2018; Lewinsohn, Clarke, Seeley, & Rohde, 1994). Omlag 1 av 5 ungdommar med depresjon har symptom i to år eller lenger (Birmaher et al., 2000; Lewinsohn, Rohde, & Seeley, 1998). Dette er relativt typiske tal for ungdom, nokre kan ha depressive symptom over lang tid (Wichstrøm, 2008).

Sjølv om dei fleste blir betre, er tilbakefallsprosenten høg (Wichstrøm, 2008). Risikoen for ein ny depressiv episode varierer mellom 30 - 70 % dei to første åra (Brent & Maalouf, 2018). Ungdommar med depresjon ser dessutan ut til å ha stor risiko for å utvikle depresjon i vaksen alder (Birmaher et al., 2002). Mellom 40 - 90 % av ungdom med depresjon har andre psykiatriske lidningar i tillegg (Angold, Costello, & Erkanli, 1999), blant desse er angst, ADHD, åtferdsvanskar og rusmisbruk (Brent & Maalouf, 2018).

### **2.1.2 Moglege årsaker til depresjon**

Det er vanleg å snakke om ulike typar teoriar om årsaker til depresjon, teoriar knytt til arv og teoriar knytt til miljø (Wichstrøm, 2008). Depresjon er samstundes ei samansett lidning som mest truleg er knytt til både biologiske faktorar og ulike miljøfaktorar (Sullivan, Neale, & Kendler, 2000). Derfor kan det vere hensiktsmessig å forklare depresjon ut frå eit stress-sårbarheits perspektiv, der årsakene til depresjon kan forklarast med eit samspel mellom ulike sårbarheitsfaktorar, og risikofaktorar i miljøet (Brent & Maalouf, 2018; Wichstrøm, 2008). Ein slik modell har som utgangspunkt at personen er født med eller har utvikla sårbarheit for stress, og at enkelte stressande eller utfordrande miljøforhold som overgår kapasiteten til personen kan bidra til å utvikle depresjon (Wichstrøm, 2008).

#### **Sårbarheitsfaktorar**

Det er semje om at det er ei sterk *arvelegheit* forbunde med depresjon (Wichstrøm, 2008). Tvillingstudiar viser at arvelegheita er opp mot 40 % (Brent & Maalouf, 2018; Sullivan et al., 2000). Kva den arvelege faktoren består av er derimot ikkje like klart. Det er ikkje vist samanheng mellom bestemte genar og depresjon (Brent & Maalouf, 2018), men det er vist at personar med depresjon har endringar i førekomsten av enkelte signalstoff i hjernen som til



dømes regulerer søvn, våkenheit osv (Wichstrøm, 2008). Behandling med antidepressiva som rettar seg mot dette har vist seg å ha effekt hos enkelte personar med depresjon. Slik kjemisk ubalanse er likevel ikkje bevist at fører til depresjon (Wichstrøm, 2008). Wilkinson og Goodyer (2011) peikar på at ein framleis ikkje veit nok om samspelet mellom ulike miljømessige faktorar, signalstoff i hjernen og sårbarheitsfaktorar, men at ei større forståing av dette samspelet kan føre til ei betre og meir presis behandling av depresjon. Det er uklart om jenter i større grad enn gutar er berarar av genetiske eller nevrobiologiske risikofaktorar (Hilt & Nolen-Hoeksema, 2009).

Ein annan sårbarheitsfaktor kan vere *negative tenkesett* (Wichstrøm, 2008). Kognitive teoriar om depresjon, som til dømes Becks kognitive modell, er døme på ei forklaring av depresjon som eit resultat av einseitig fokus mot negative kjenslemessige teikn (Brent & Maalouf, 2018). Beck (1976) hevda kognitive forstyrringar er ei sårbarheit som kan vere årsaken til at personar utviklar psykiske lidingar som til dømes depresjon. Kognitive forstyrringar er mistolkingar av erfaring og opplevingar, og kan variere frå litt unøyaktige tolkingar til grove mistolkingar. Beck skildrar det som at personane forvrenger verkelegheita for å få den til å passe inn i personen si eiga oppfatning og tenkesett. Han meinte at den som er deprimert føler eit tap av noko som er essensielt for å kunne kjenne glede eller ha kjenslemessig ro, at personen forventar eit negativt utkome av viktige situasjonar og hendingar og at personen meiner han/ho manglar det som er nødvendig for å nå ulike mål. Tenkesettet er med andre ord dominert av tre negative syn: på seg sjølv, på situasjonen og på framtida. Dette kalla Beck den kognitive triade, og meinte at denne tankegangen aukar sjansen for depressive kjensler som til dømes nedstemtheit og apati (Beck, 1976).

Eit anna negativt tenkesett er *ruminering*, ei form for lite godt tilpassa kjensleregulering, der ein dveler ved det negative og ved depresjonen i seg sjølv (Nolen-Hoeksema, 2000; Wichstrøm, 2008). Ruminering vil seie å heile tida sirkle rundt tankar som framhevar det negative i situasjonen, og som ikkje fører til noko løysing. Døme på slike tankar kan vere: «Kvifor skulle dette skje akkurat meg?», «Eg kjem aldri til å klare det!». Slike tankar har vist seg å predikere utvikling av depresjon (Hankin, 2012; Nolen-Hoeksema, 2000), og ruminering har også vist seg å forlenge depressive episodar (Nolen-Hoeksema, 2000). Dessutan ser det ut til at ruminering er vanlegare hos jenter (Hilt & Nolen-Hoeksema, 2009).

Det ser også ut som om det er ein samanheng mellom låg *sjølvtilitt* og depresjon. Ein amerikansk longitudinell studie av 468 ungdommar på niande trinn fann at negative hendingar predikerte endringar i eiga oppfatning av meistring (*self-perceived competence*), og at eiga oppfatning av meistring predikerte endringar i depressive symptom (Tram & Cole, 2000). Ungdommane si eiga oppfatning av akademisk og fysisk meistring, utsjånad og oppførsel blei målt. Den direkte verknaden av negative hendingar på depressive symptom blei redusert når dei kontrollerte for eiga oppfatning av meistring. Eiga oppfatning av meistring såg altså ut til å fungere som ein mekanisme som påverka kor vidt negative hendingar førte til depresjon. Også andre individuelle variasjonar i personlegdom og tenkesett kan verke inn på depresjon, som til dømes evna til *kjensleregulering* (Brent & Maalouf, 2018), *negativ attribusjonsstil* og *meistringsstil* (Wichstrøm, 2008).

### **Miljømessige faktorar**

I samspel med dei nemnde sårbarheitsfaktorane spelar altså ulike miljømessige faktorar inn. Brent og Maalouf (2018) nemner mellom anna at studiar viser at fødselsdepresjon hos mor har samanheng med depresjon hos barn og unge. Det same gjeld vanskelege og konfliktfylte familieforhold, omsorgssvikt, mobbing, tap av familiemedlemmar eller vener. Rudolph (2009) peikar på at ungdomstida er prega av overgangen frå å vere avhengig av familien til større sjølvstende. Denne prosessen kan utgjere ein risiko for å utvikle depresjon, spesielt hos ungdom med personlegdomstrekk eller utfordringar i omgjevnadane som verkar inn på evna deira til å takle mellommenneskelege (*interpersonal*) utfordringar som ungdommar møter i denne fasen av livet. Det er i følge Rudolph (2009) fleire teoriar med eit interpersonleg perspektiv på depresjon, og at det er ein del empiri som støttar opp under teoriane, men det står igjen ein del forskning. Interpersonleg perspektiv på depresjon bli også tatt opp i kapitlet om behandling av depresjon.

Det er tydelege samanhengar mellom stressande livshendingar og depressive symptom (Hammen, 2009). Det kan sjå ut som at jenter opplever meir stress når det gjeld relasjonar og mellommenneskelege forhold, medan gutar opplever meir stress relatert til prestasjons- og mestringsmessige forhold, som til dømes idrett og sport. Fleire studiar finn at jenter rapporterer meir interpersonleg stress enn gutar, medan gutar rapporterer om meir skulerelatert og atletisk relatert stress (Hankin, Mermelstein, & Roesch, 2007; Rudolph & Hammen, 1999; Shih, Eberhart, Hammen, & Brennan, 2006). Samstundes er det større

førekost av depresjon hos jenter enn hos gutar etter puberteten. Fleire studiar støttar opp om at det er grunn til å tru at dersom ungdom blir utsette for høgt stressnivå, vil det vere større sjanse for at jenter utviklar depressive symptom enn gutar. Ge, Conger og Elder (2001) fann at jenter som blei tidleg modne hadde større sjanse for å utvikle depressive symptom på grunn av stress. Little og Garber (2004) undersøkte om kor vidt forskjellar i korleis ungdom vurderte verdien av mellommenneskelege relasjonar og akademisk prestasjon hadde innverknad på depressive symptom. Dei fann at jenter med interpersonleg orientering hadde fleire depressive symptom enn gutar med same orientering, dersom dei opplevde stress gjeldande elev-elev-relasjonar. Dei fann også ut at jentene viste fleire depressive symptom i samband med akademiske vanskar. Jose og Ratcliffe (2004) fann at jenter viste fleire depressive symptom enn gutar dersom stressnivået var høgt. Meadows, Brown og Elder (2006) fann at stressande livshendingar var i større grad assosiert med depresjon hos jenter enn hos gutar i ungdomsalder.

### **Beskyttande faktorar**

Det er ei rekkje faktorar som ser ut til å ha ein beskyttande verknad. Gode og varme relasjonar til foreldre, god evne til kjensleregulering, gode problemløysingsferdigheiter og høgare intelligens har vist seg å vere slike faktorar (Brent & Maalouf, 2018). Eit døme på forskning som støttar foreldre-barn-relasjonen som beskyttande faktor er ein studie som såg på ulike foreldrestilar som moderator for samanhengen mellom hjernestruktur og depresjon (Yap et al., 2008). Forskarane fann grunn til å konkludere med at ettersom familiekonteksten er modifiserbar, er det gode grunnar til å tenke seg intervensjonar retta mot foreldre som beskyttande tiltak i familiar med ungdom i risiko for å utvikle depresjon. Ein anna studie fann samanhengar mellom graden av positive/negative kjensler ho ungdom og utvikling av depressive symptom (Wetter & Hankin, 2009). Med andre ord er det grunn til å tenke at sjølv om ein person er utsett for ei rekkje sårbarheitsfaktorar og miljømessige faktorar som er forbunde med depresjon, er det samspelet mellom desse og eventuelle beskyttande faktorar som er avgjerande.

### **2.1.3 Behandling av depresjon hos barn og unge**

Det fins mange ulike behandlingsformar for behandling av depresjon retta mot barn og unge. Helsedirektoratet (2015) framhevar to sentrale former for behandling: interpersonleg terapi og kognitiv åtferdsterapi. Begge terapiformene er godt etablerte og har god støtte i forskning

(Gunlicks & Mufson, 2009; Jacobson, Mufson, & Young, 2017; Keles & Idsoe, 2018; Rohde, 2017). Dei har dessutan utgangspunkt i den teoretiske og empiriske forståinga av depresjon som er gjort greie for ovanfor. Det vil bli gjort greie for begge terapiformene, men med størst vekt på kognitiv terapi, ettersom «Mestringskurs for ungdom (DU)» i stor grad er basert på denne retninga.

### **Interpersonleg terapi**

Interpersonleg terapi (IPT) er ein samtaleterapi som har som mål å betre relasjonane til andre personar (Brent & Maalouf, 2018). Eit grunnleggande prinsipp i IPT er at depresjon oppstår i ein mellommenneskeleg kontekst (Verdeli & Weissman, 2014). I følge Verdeli og Weissman (2014) blir depresjon forstått som samansett av tre komponentar: symptom, sosial funksjon og personlegdomsfaktorar. Å endre faktorar knytt til personlegdom er tidkrevjande, derfor fokuserer IPT på dei to første komponentane ved å kartlegge forholdet mellom pasienten sine symptom og mellommenneskelege problem, og på å bygge opp sosiale ferdigheiter hos pasienten og øve opp strategiar for konfliktløsning som skal hjelpe han/ho med å mestre problema meir effektivt.

Klerman, Weissman, Rounsaville og Chevron (1984) viser til tilknytningsteori som ein viktig del av teorigrunnet for IPT, og framhevar at Bowlby meinte at individ er sårbare for depresjon når tilknytingsbanda blir forstyrre (Bowlby, 1969). Bowlby foreslo ei tilnærming til psykoterapi som skulle hjelpe pasienten å utforske dei noverande relasjonane og forstå korleis dei har utvikla seg frå erfaringar med tidlegare tilknytingsfigurar. Forstyrningar i relasjonar er ikkje nok til å forårsake depresjon, men er ofte assosiert med depresjon (Klerman et al., 1984). Sjølv om det er ein samanheng mellom relasjonar og depresjon, kan ein ikkje alltid etablere årsaksretning. Depressive symptom kan påverke relasjonar, men ikkje-fungerande relasjonar kan også resultere i kjenslemessige svingingar (Klerman et al., 1984). Uavhengig av årsaken til depresjonen, er forstyrningar i tilknytning og sosiale roller sett på som utløysande faktorar (Verdeli & Weissman, 2014).

IPT er tilpassa behandling av ungdom (IPT-A), gjennom mellom anna å ta opp mellommenneskelege problem som er meir relevant for aldersgruppa som til dømes konflikt mellom foreldra i samband med skilsmisse, utvikling av romantiske forhold, relasjonar mellom jamaldra og gruppepress. I tillegg inneheld IPT-A også ein frivillig foreldre-del,

noko som blir vurdert forsterkande for suksessen av behandlinga av ungdommen (Gunlicks & Mufson, 2009). Konflikt mellom barn/ungdom og foreldre er ein viktig bidragsytar til utvikling av og til å oppretthalde tidleg depresjon (Brent & Maalouf, 2018). Derfor er det kanskje ikkje overraskande at studiar viser at behandlingsforma er særskild effektiv overfor ungdom med depresjon som fungerer dårleg når det gjeld relasjonar til andre, dersom ein samanliknar med vanleg omsorg (Klomek & Mufson, 2006). American Psychological Association (APA) har klassifisert IPT for ungdom som ein godt etablert psykoterapi, det vil seie at den har tilstrekkeleg støtte i forsking (Gunlicks & Mufson, 2009). Både Gunlicks og Mufson (2009) og Jacobson, Mufson og Young (2017) viser til ei rekkje studiar som finn at IPT samanlikna med vanleg omsorg reduserer symptom og betrar sosiale ferdigheiter.

### **Kognitiv åtferdsterapi**

Kognitiv åtferdsterapi har som mål å endre *negative tenkesett* (Helsedirektoratet, 2015), og er basert på tanken om at personar med depresjon har negative tankemønster som er med på å utvikle og vedlikehalde depresjonen (Brent & Maalouf, 2018). Det fins fleire variantar av kognitiv åtferdsterapi. To av dei mest framstående terapiformene er Albert Ellis sin Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) og Aaron T. Becks kognitive terapi. Begge har som utgangspunkt at kognisjon er den fremste drivkrafta for åtferd og kjensler, og at å endre måten ein tenker på er den mest effektive behandlinga (Gelso, Williams, & Fretz, 2014).

Ellis (2011) meinte at åtferd og kognisjon har ei gjensidig påverknad på kvarandre, og såg på endring av åtferd som ein sentral del av behandlinga av psykiske lidingar. I arbeidet med å endre tenkesettet til personar med psykiske vanskar, har merksemda mot åtferda deira vore viktig. Ein sentral del av REBT er Ellis sin ABC-teori. A er det som utløyser kjensler og åtferd hos personen, B er personen sine tankar og oppfatningar og C er den kjenslemessige reaksjonen og faktiske åtferda til personen. Vanlegvis er det naturleg å tenke at det er A som er årsaka til C, men i Ellis sin teori er det B som er årsaka til C. Det er altså korleis vi kognitivt tolkar ei hending som styrer reaksjonen og åtferda vår. Tankar og oppfatningar er både det personen fortel seg sjølv om A, om seg sjølv i forhold til A og underliggende oppfatningar som ikkje berre gjeld A. Psykiske vanskar oppstår når desse tankane og oppfatningane blir irrasjonelle og sjølv-øydeleggande. REBT søker å erstatte desse irrasjonelle tankane med meir rasjonelle oppfatningar.

I følge Beck (1976) er kjenslemessige lidningar forårsaka av ulike kognitive forstyrringar. Kognitive forstyrringar er, som tidlegare nemnt, mistolkningar av erfaringar og opplevingar, tankar som forvrenger verkelegheita. Beck (1976) forklarar at ulike psykologiske lidningar har ulikt kognitivt innhald, det vil seie at personar med depresjon og personar med til dømes angst eller tvangstankar viser ulike kognitive forstyrringar, og derfor treng forskjellig tilnærming til behandling. Terapeuten og klienten arbeider saman for å identifisere og forsøke å forstå desse ikkje-funksjonelle tankane som er årsaka til problema til klienten (Beck & Weishaar, 2014). Rolla til terapeuten er å guide klienten i oppdaginga av desse kognitive forstyrringane. Terapeuten skal ikkje konfrontere klienten med desse forstyrringane, men skal i samarbeid med klienten prøve å forstå korleis klienten opplever situasjonen og tenker rundt erfaringane sine, for så å hjelpe klienten med å gjere tankar og oppfatningar om til hypotesar. Dersom desse hypotesane representerer kognitive forstyrringar, vil terapeuten hjelpe klienten med å sjå den manglande logikken som kjenneteiknar slike ikkje-funksjonelle tankar. Beck kallar dette for ein oppdaging under rettleiing (guided discovery), framfor å tvinge på klienten eit nytt sett med oppfatningar.

Kognitiv åtferdsterapi har god støtte i forsking. Eit typisk funn når ein samanliknar ulike terapiformer er at dei har like god effekt (Gelso et al., 2014). Kognitiv åtferdsterapi viser ein liten til moderat effekt på depresjon samanlikna med andre behandlingsformer (Eckshtain et al., 2019; Weisz, McCarthy, & Valeri, 2006). I ein metaanalyse fann Keles og Idsøe (2018) at gruppebasert kognitiv åtferdsterapi er effektivt for ungdom, og dei viser til tidlegare metaanalysar med same resultat. Dei fann også at samanlikna med kontrollgrupper som ikkje tok i mot behandling, så var effekten større enn samanlikna med kontrollgrupper som tok i mot anna behandling. I følge Rohde (2017) er kognitiv åtferdsterapi heilt klart betre enn ingenting, og mest truleg betre enn vanleg psykososial omsorg, men utmerkar seg ikkje dersom ein til dømes samanliknar med vanleg omsorg kombinert med legemiddelbehandling. Rohde (2017) peikar på at det handlar meir om å finne ut kven av ungdommane som har nytte av kognitiv åtferdsterapi heller enn å finne ut om kognitiv åtferdsterapi er betre enn andre terapiformer.

### **Mestringskurs for ungdom (DU)**

«Mestringskurs for ungdom (DU)» er utvikla av psykologen Trygve A. Børve (Børve, 2010). Målgruppa for kurset er ungdom i alderen 14-20 år som har, eller har hatt, subkliniske depresjonstilstandar eller mild/moderat depresjon, og dei blir rekruttert til kurset gjennom til

dømes fastlege, skulehelsetenesta, kommunale førebyggjande tenester, PPT, BUP osv. Kurset er blir gjeve i grupper på 8-13 personar, og har ein varigheit på 8 økter (2x45 min. per økt), i utgangspunktet ei økt i veka. Kurset skal leiast av ein godkjent kursleiar med minimum tre års høgare utdanning innfor eit fagområde som er relevant for arbeid med unge og psykisk helse, og som har fullført kursleiaropplæringa for kurset.

Grunnlaget for kurset er ei kognitiv åtferdsteoretisk forståing av depresjon, og bygger på mellom anna Ellis og Beck, men har også element frå metakognitiv terapi og positiv psykologi (Børve, 2010). Det metakognitive perspektivet i kurset er fokuset på tankane om tankane, det vil seie å reflektere over eigen tankestil. Frå den positive psykologi-tradisjonen er det lagt vekt på verktøy som kan bryte ned negative mønster i tankar og åtferd. Ellis sin ABC-modell er brukt som ei enkel forklaring av kva som påverkar kjenslene til personar. Rolla til kursleiar er å motivere, tydelegegjere og å forklare, men først og fremst å fremje refleksjon og diskusjon. Metoden blir av Børve (2010) skildra som «mjuk», og kursleiar blir oppmoda om å bruke varme og humor. Kursleiar skal rettleie kursdeltakarane gjennom dei ulike kursmodulane, slik at deltakarane kan oppdage tankesett hos seg sjølv og hos andre deltakarar, og utforske desse gjennom refleksjon og diskusjon. Kurset inneheld også treningsoppgåver som deltakarane skal gjere mellom øktene.

Som ein del av kurset er det, som nemnt i innleiinga til oppgåva, utarbeida ein informasjonsbrosjyre retta mot skulen (Børve, 2010). Denne har ei kort oversikt over kva depresjon er, innhaldet i kurset og kva skulen eventuelt kan bidra med, blant anna gjennom tilpassing av opplæringa. Brosjyren gir råd om korleis skulen kan legge til rette for læring i ein periode med mindre energi, konsentrasjon, lågare sjølvtilit og meir uro gjennom mellom anna å prate med ungdommen om vanskane og vise vilje til å legge til rette, redusere arbeidsmengde, hjelpe dei å prioritere, og gjere skulekvardagen meir føreseieleg. I tillegg er det anbefalt å ta opp temaet depresjon på generelt grunnlag i klassen, og prøve å skape forståing for kva psykiske vanskar er og korleis det kan arte seg, til dømes at sosial isolasjon ikkje må misforståast som overlegenheit. Brosjyren poengterer at ved nedstemtheit så blir både energinivået og evna til å ta initiativ redusert, og at skulen og lærarane derfor må bidra til å understøtte ungdommane si deltaking i skulekvardagen.

Studiar av effekten av kurset viser førebels at terapien har god effekt. Garvik, Idsøe og Bru (2014) undersøkte effekten av behandlinga i ein pre-post-studie, og fann ein signifikant

reduksjon i symptom hos deltakarane. Ein anna studie (Garvik, Idsoe, & Bru, 2016), som hadde som mål å undersøke eventuell effekt på skulemotivasjon, intensjon om å slutte på skulen og sosiale relasjonar, fann også ein reduksjon i symptom etter behandling. I tillegg fann dei ei forbetring i opplevde relasjonar til medelevar. Undersøkinga visste derimot ingen signifikant effekt på skulemotivasjon. Begge desse studiane var basert på sjølvrapportering frå deltakarane. Fordi dei undersøkte ei «real-life-setting», blei det brukt ein benchmark-strategi i studiane. Funna i studien samsvarte med studiar gjort av liknande terapiformer. Seinare er det gjort ein RCT-studie av kurset (Idsoe, Keles, Olseth, & Ogden, accepted), der kontrollgruppa fekk behandling som vanleg. Denne studien viser også ein signifikant reduksjon av depressive symptom, og forskjellen mellom intervensjonsgruppa og kontrollgruppa samsvarar med ein internasjonal effektstorleik vist i ein metaanalyse av Keles og Idsøe (2018). Studien viste også reduksjon i negative automatiske tankar, ikkje-funksjonelle haldningar, ruminering og positive kjenslereguleringsstrategiar, men ikkje like signifikant når det gjaldt negative automatiske tankar, haldningar og ruminering. Desse tre studiane er ein del av ein større, pågåande studie av «Mestringskurs for ungdom (DU)», og forskarane håpar å finne fleire svar når meir data blir samla inn (Idsoe et al., accepted).

### **Legemiddel**

Legar i Noreg gjev vanlegvis ikkje antidepressiva til personar under 18 år, og spesielt ikkje til barn under 12 år, men i heilt særskilde, alvorlege tilfelle kan det vere aktuelt (Helsedirektoratet, 2015). Tilfelle der det kan vurderast er når depresjonen er særskild alvorleg eller samtaleterapi åleine ikkje er nok. Ein rapport frå Folkehelseinstituttet (Reneflot et al., 2018) fastslår at for 2016 var bruken av antidepressiva hos barn under ti år særskild låg, men at etter ti-årsalderen steig bruken jamt og var høgast hos jenter. I rapporten kjem det også fram at det har vore ei auke i bruken av antidepressiva hos jenter mellom 15 og 17 år frå 2010 til 2016. Brent og Maalouf (2018) viser til studiar der legemiddel i kombinasjon med terapi har vist seg å vere meir effektiv enn berre terapi åleine.

#### **2.1.4 Psykisk helse og skule**

Eit område det ser ut til å vere ei endring i årsaker til fleire psykiske plager blant ungdom er skule og utdanning (Sletten & Bakken, 2016). Sletten og Bakken (2016) peikar på eit relativt nytt forskingsområde som det er ei aukande interesse for: skulestress og psykiske plager. Det blir mellom anna argumentert for at auka prestasjonsfokus i skulen kan vere ein risiko for



psykisk helse, spesielt blant jenter, og det er nokre studiar som tydar på at det kan vere tilfelle, men forskinga er ikkje eintydig. Det kan også påverke skulekvardagen å ha psykiske vanskar. Ein norsk studie fann at det å ha mange og alvorlege symptom på depresjon hadde skadelege verknader på sosiale og faglege delar av skulekvardagen til ungdom (Undheim & Sund, 2005). Det er behov for meir forskning på dette området, i tillegg til at forfattarane meiner at ein også må sjå utviklinga opp mot andre forhold i skulen som til dømes relasjonar og faglege problem (Sletten & Bakken, 2016). Noko forskning viser at det er samanhengar mellom psykisk helse hos elevar og skulerelaterte faktorar, som t.d. lærar-elev-relasjonen, kjensla av å vere inkludert og respektert i skulesamanhengar og fagleg og emosjonell støtte (Gerard & Booth, 2015; Holen, Waaktaar, & Sagatun, 2018; Kidger, Araya, Donovan, & Gunnell, 2012; Undheim & Sund, 2005).

### **2.1.5 Kunnskap om psykisk helse i skulen**

Mental health literacy (MHL) kan forståast som kunnskap og oppfatningar om psykiske lidingar som kan hjelpe til med å kjenne igjen og meistre og førebygge lidingane (Jorm, 2000). MHL består av fleire komponentar. Kutcher, Wei, McLuckie og Bullock (2013) har definert desse som 1) å forstå korleis ein kan oppnå og oppretthalde god psykisk helse, 2) forstå psykiske lidingar og korleis desse kan behandlast, 3) redusering av stigma og 4) forsterking av evna til å søke sjølv-hjelp. Det er altså eit omfattande omgrep, og *literacy* lar seg vanskeleg setje om til norsk, derfor vil *kunnskap om psykisk helse* bli brukt om MHL i denne oppgåva.

#### **Kunnskap om psykisk helse hos lærarar**

Helse- og omsorgsdepartementet (2019) har slått fast at psykisk helse skal vere ein del av det nasjonale og lokale helsearbeidet. Regjeringa vil våren 2019 legge fram ein opptrappingsplan for psykisk helse hos barn og unge. Denne er i skrivande stund enno ikkje utgven. I følge Helse- og omsorgsdepartementet (2019) skal planen innehalde fleire tiltak som skal inkludere psykisk helse på lik linje med fysisk helse. Vidare hevdar departementet at mellom anna planen skal synleggjere ansvaret barnehagar og skular har for å fremje god psykisk helse hos alle barn og unge. Departementet peikar på at lærarar med solid og oppdatert kunnskap er sentralt for å gje elevane ei opplæring som sørger for eit godt grunnlag for vidare livsmeistring (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Som nemnt i innleiinga til oppgåva vil folkehelse og livsmeistring vere eit av tre tverrfaglege tema i fagfornyinga av

læreplanverket. Folkehelse og livsmestring skal vere eit ledd i mellom anna å redusere og forebygge psykiske vanskar blant barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2016). Skulen og ikkje minst lærarane si rolle i forebygging, oppdaging og intervensjon når det gjeld psykisk helse er essensiell, mykje fordi lærarar ofte er dei første til å merke ei utvikling eller forverring av psykiske vanskar (Whitley, Smith, & Vaillancourt, 2013). Whitley et al. (2013) understrekar likevel at det er viktig at lærarane ikkje skal ha ei terapeutisk rolle.

Det er tydeleg at skulen og lærarane har behov for kunnskap om psykisk helse for å oppfylle dei kommande krava departementa peikar på her. Kutcher et al. (2013) peikar på at for å fremje kunnskap om psykisk helse hos elevane, og aktivt ta tak i problema rundt psykisk helse, er det sentralt at lærarane betrar sin eigen kunnskap om psykisk helse. Lærarar med god kunnskap om psykisk helse vil lettare kunne kjenne igjen kjenneteikn på psykiske lidningar og vanskar hos elevane, gje støtte til dei elevane som lever med slike vanskar, og eventuelt gje elevane råd om å oppsøke helsetenesta for hjelp. Kutcher et al. (2013) anbefaler at lærarar får opplæring i kunnskap om psykisk helse i samband med integrering av kunnskap om psykisk helse i fagplanar og læreplanar. Ei slik opplæring gjer at lærarane blir tryggare på oppgåva som psykisk helse-lærarar, og elevane får betre kunnskap om, og færre fordommar mot psykisk helse. Dette får støtte i ein nyare studie av elevar og lærarar sin kunnskap om depresjon, som konkluderer med at lærarar med god kunnskap om depresjon er sentralt i suksessfull implementering av skule-baserte program retta mot depresjon (Miller et al., 2019).

Det er relativt få studiar om kunnskap om psykisk helse hos lærarstudentar og lærarar (Dods, 2016; Whitley & Gooderham, 2016). Ein kanadisk studie av lærarstudentar fann at sjølv om studentane rapporterte om erfaring med og positive haldningar til psykisk helse, følte dei seg ikkje kompetente til å støtte opp under psykisk helse hos elevane (Dods, 2016). Dette får støtte i ein liten amerikansk studie av lærarar si evne til å kjenne igjen psykiske vanskar hos elevar på barnetrinnet. Dei peikar mellom anna på at det kan sjå ut som om mange lærarar kjenner seg lite kompetente til å støtte elevane når det gjeld psykiske vanskar, samstundes som at presset på skulane om å ta tak i elevane si psykiske helse aukar (Splett et al., 2019). Ein annan kanadisk studie fann at lærarstudentar lett kunne kjenne igjen lidningar og vanskar som angst og ADHD hos barn og unge, men forklarte symptom på depresjon som teikn på at

dei hadde det vanskeleg heime (barn), eller som teikn på bruk/misbruk av rusmidlar (ungdom) (Whitley & Gooderham, 2016).

Det er noko evidens på at treningsprogram for å betre kunnskap om psykisk helse hos lærarar har effekt (Langeveld et al., 2011). Ein ganske fersk studie konkluderer med at det er ein positiv samanheng mellom lærarar sin kunnskap om depresjon og elevane sin, noko som tyder på at lærarane sin kunnskap kan ha påverka elevane sin (Miller et al., 2019).

### **Arbeid med kunnskap om psykisk helse i skulen**

Ein australsk studie viser at mange ungdommar ikkje responderer på vener sine vanskar (*distress*) på ein slik måte at det vil vere ei god hjelp, og at det derfor er viktig å gje ungdommar større kunnskap om psykisk helse (Kelly, Jorm, & Rodgers, 2006). Dessutan, som nevnt ovanfor, er det eit fleirtal av ungdommar med psykiske vanskar som ikkje oppsøker hjelp (Sund et al., 2011). Utviklinga av kunnskap om helse hos ungdom gjennom skulebaserte program er utbredt (Weare & Nind, 2011), og det er evidens for at skulebaserte program har effekt på elevane sin kunnskap om psykisk helse (Perry et al., 2014; Ruble, Leon, Gilley-Hensley, Hess, & Swartz, 2013).

Nokre skulebasert program involverer lærarane, andre baserer seg på at andre fagpersonar kjem til skulen og gjennomfører undervisinga (Kutcher, Bagnell, & Wei, 2015; Weare & Nind, 2011). Fleire studiar føreslår å integrere psykisk helse i pensum framfor kampanjar (Kutcher et al., 2013; Whitley et al., 2013). Det er fordelar med å integrere psykisk helse i pensum framfor å fremje kunnskap om psykisk helse gjennom kampanjar og korttidsprogram der fagpersonar utanfrå underviser elevane (Kutcher et al., 2015; Kutcher et al., 2013; Weare & Nind, 2011). Ein av dei er at det legitimerer utdanningsverdien av materialet ved at psykisk helse blir framheva som viktig nok til å vere ein del av dei daglege forventingane til læring. Ein annan fordel er at ein unngår «wow-faktoren» med kampanjar som er interessante der og då og er kontrast til den vanlege skulefaktoren, men som lett blir gløymt når det er over. Ved å la psykisk helse vere ein del av pensum unngår ein å gjere psykiske vanskar sensasjonsprega. I tillegg er det ein fordel at det å utdanne lærarar i kunnskap om psykisk helse vil kunne føre til ein meir vedvarande og langtidsverkande effekt på elevane sin kunnskap om psykisk helse.

Weare og Nind (2011), i ein systematisk litteraturgjennomgang, identifiserte kjenneteikn på effektive intervensjonar for å fremje psykisk helse hos barn og unge. Mange studiar viste meir langtidsvirkande effektar dersom intervensjonane blei integrert i pensum heller enn om dei hadde eit isolert fokus på tematikken. I tillegg såg det ut til at den beste tilnærminga var ei blanding av universell intervensjon og intervensjon som var retta mot elevar med vanskar. Når det gjaldt kven som bør lede og gjennomføre intervensjonen, fann forfattarane at uansett kven det er, så treng alle utdjupande opplæring. Spesialistar på psykisk helse er gjerne effektive i starten av prosessen, når det gjeld utvikling og formidling. For å vedlikehalde intervensjonen, og for å integrere den i skulekvardagen må likevel personalet på skulen, og då særleg lærarane, ta over prosessen. Fokus på ferdigheiter knytt til mestring av psykiske vanskar, og då særleg CBT-tilnærmingar hadde sterk støtte i mange av studiane, i kontrast til åtferds- og informasjons-baserte tilnærmingar, som ikkje var langt nær så effektive. I tillegg viste studiane at ferdigheiter ikkje er nok, men at dei må integrerast i ei heilheitleg tilnærming, som gjerne inneheld endringar i skulekulturen, opplæring av lærarane, skule/heim-samarbeid, opplæring av foreldre og samarbeid med andre relevant instansar.

## 2.2 Tilpassa opplæring

Opplæringslova § 1-3 (1998) seier: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Prinsippet tilpassa opplæring er omfattande, og som Bachmann og Haug (2006) påpeikar i sin rapport om forskning på tilpassa opplæring, så er tilpassa opplæring eit politisk skapt omgrep, som utfordrar både forskning og pedagogisk praksis i både tilnærming og operasjonalisering. Utfordringane kjem dels av at omgrepet er uklart definert, og dels av at politisk innhald og tyding endrar seg over tid. I denne oppgåva er ikkje målet å utforske prinsippet til fulle, men å sjå på korleis lærarane som blir intervjuar forstår det. For å avgrense vil det derfor bli tatt utgangspunkt i kva som ligg i prinsippet gjennom noko av det Utdanningsdirektoratet legg vekt på i sin informasjon på nettsidene om tilpassa opplæring. Dermed gjer oppgåva som Bachmann og Haug (2006) påpeikar forskning ofte gjer, knyter omgrepet til politiske framstillingar og intensjonar. Det er sjølvsagt ei fare for at prinsippet blir for einsidig definert. Samstundes er hensikta med å gjere det på denne måten, at lærarane som blir intervjuar må relatere seg til dei politiske intensjonane i prinsippet. Derfor er det interessant å sjå på lærarane si forståing med utgangspunkt i slik utdanningsdirektoratet rår skulen til å forstå tilpassa opplæring. Som eit motstykke til tilpassa opplæring som eit politisk omgrep vil

eg i denne delen av oppgåva også ta føre meg ein studie av Damsgaard og Eftedal (2014), som ser på korleis lærarar opplever tilpassa opplæring i praksis.

### **2.2.1 Prinsippet tilpassa opplæring**

Som Bachmann og Haug (2006), så omtalar Håstein og Werner (2014) prinsippet tilpassa opplæring som ein politisk konstruksjon. Bakgrunnen for denne konstruksjonen har vore eit politisk ynskje om å skape ein skule der moglegheita for å utvikle seg og lære ikkje er avhengig av bakgrunn. Dei som driv med skulepolitikk og dei som arbeider i skulen har ulike moglegheiter for å arbeide for ein slik skule. Politikarane kan konsentrere seg om det prinsipielle. Skulen derimot kan ikkje berre diskutere og tolke dei intensjonane politikarane har med eit slikt prinsipp. Dei kan heller ikkje forvente å få skildringar frå forskarar på korleis ei slik tilpassa opplæring skal gjennomførast. Stortingsmelding nr. 31(2007-2008) (Kunnskapsdepartementet, 2008) seier det slik: «Det finnes ingen oppskrift på tilpasset opplæring (...) Men skolen og lærerne bør utvikle kompetanse i å utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe, og vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene» (s. 74). Det er altså opp til den enkelte skule å vere opptatt av å utforme ein opplæringsarena på bakgrunn av prinsippet om tilpassa opplæring (Håstein & Werner, 2014).

#### **Verdiorientering**

Å utforme ei opplæring som tek vare på prinsippet om tilpassa opplæring er eit krevjande arbeid. Derfor har Håstein og Werner (2014) formulert prinsippet som eit sett med verdier som kan assosierast med verkelegheita i klasserommet for å tydeleggjere kva dette handlar om. Desse verdiane blir også framheva på Utdanningsdirektoratet sine nettsider om tilpassa opplæring (Håstein & Werner, 2015). Håstein og Werner (2014, 2015) framhevar sju verdier som dei meiner er sentrale i tilpassa opplæring: *inkludering*, *verdsetting*, *erfaringar*, *relevans*, *variasjon*, *samanheng* og *medverknad*. Som grunn for *inkludering* legg dei at dei fleste elevar både trivest og lærer best saman med andre, og at alle elevar derfor skal oppleve eit inkluderande lærefellesskap. I tillegg skal dei ha nytte av den opplæringa som blir gjeven. *Verdsetting* vil seie at det som føregår i skulesamanheng skal skje på slik ein måte at alle blir møtt med positive forventingar. Elevane skal kunne oppleve at dei blir verdsett, både av skulen og av medelevane. Elevane sine *erfaringar*, kompetansen og potensialet deira skal takast i bruk, og dei skal ha moglegheit for å lykkast. Vidare skal det elevane møter i skulen ha *relevans* for dei, både no og i framtida. Opplæringstilbodet til elevane skal vere *varierte*, og

dei skal erfare at det er ein *samanheng* mellom dei ulike delane av opplæringa. I tillegg skal elevane kunne *medverke* i planlegging, gjennomføring og vurdering av skulearbeidet.

Ein vanleg måte å følge med på undervisinga er å vere opptatt av den faglege forståinga til elevane (Håstein & Werner, 2014). For å fremje verdiane i tilpassa opplæring føreslår Håstein og Werner (2014) at det kan vere ein ide å utvide merksemda og også fokusere på kva for verdiar undervisinga tek vare på. Dette kallar dei verdiorientert undervising. Lærarar kan vere verdiorienterte på to måtar. Dei kan anten tenke gjennom på førehand kva for verdiar dei ønskjer at undervisinga skal ivareta, eller studere det som skjer i undervisningssituasjonen og vurdere i etterkant kva for verdiar som blei ivaretatt. Verdiane kan altså i følge Håstein og Werner (2014) brukast til å lettare sjå om prinsippet tilpassa opplæring kjem til uttrykk i skulekvardagen.

### **Individ- og systemperspektiv**

Utdanningsdirektoratet gjennom Overland (2015) skildrar to ulike perspektiv på tilpassa opplæring i arbeidet med inkludering. Tilpassa opplæring som legg vekt på individualisert undervisning har eit *individperspektiv*. Undervisinga er basert på den enkelte eleven sine føresetnader og behov. Faren med eit gjennomgåande individperspektiv blir då i følge Overland (2015) ei for einsidig vektlegging av individrelatert forståing av utfordringar i skulen, og dessutan bryt det med skulen sin tanke om at alle elevar skal få tilpassa opplæring innafør fellesskapet (Overland, 2015). Dersom ein har eit *systemretta perspektiv* på tilpassa opplæring tek ein utgangspunkt i det sosiale fellesskapet, og det at elevane utviklar læringsåtfærd i eit fellesskap. Overland (2015) peikar på tilhøve som påverkar elevane si læringsåtfærd og som lærarar bør vere merksame på. Dette kan vere relasjonar mellom lærar/elev og elev/elev, læringsmiljø, klasseleiing, elevføresetnader, reglar og konsekvensar og samarbeid skule/heim. Desse tilhøva kan påverke i både negativ og positiv retning, og kan variere frå læringssituasjon til læringssituasjon. For å tilpasse opplæringa kan det derfor vere nødvendig å endre på ulike tilhøve alt etter situasjonen (Overland, 2015). Individ- og systemperspektiv har parallellar til Bachmann og Haug (2006), som snakkar om smal og brei forståing av tilpassa opplæring. Smal forståing er gjerne knytt til ei oppfatning om at tilpassing er ulike former for konkrete tiltak, metodar og bestemte måtar å organisere opplæringa på, og at tilpassinga er retta mot enkelte elevar. Den breie forståinga er meir

ideologisk av karakter. Denne forståinga krev ein meir omfattande og overordna strategi i skulen, med det formålet at alle elevar skal få ei så god opplæring som mogleg.

Dei to perspektiva utelet ikkje kvarandre (Overland, 2015). Elevføresetnader er til dømes ein del av systemperspektivet. Derfor handlar det i stor grad om kor ein legg hovudtrykket. Overland (2015) meiner likevel eit systemretta perspektiv er mest hensiktsmessig. Dette grunnleggjer han med at individretta perspektiv kan ta merksemda bort frå tilhøva i undervisningssituasjonen som bør endrast eller utviklast. I tillegg til verdiorientering og ulike perspektiv framhevar Utdanningsdirektoratet (2019) fleire sider ved tilpassa opplæring, som til dømes arbeid med relasjonar, læringsstrategiar, elevar med stort læringspotensial og minoritetspråklege elevar. I denne oppgåva er arbeid med relasjonar særst relevant, og vil bli utdjupa i eit seinare kapittel.

### **2.2.2 Utfordringar i praksis**

Damsgaard og Eftedal har intervjuet saman 23 lærarar i grunnskulen og vidaregåande skule om deira forståing av tilpassa opplæring og erfaringane deira med tilpassa opplæring i praksis (Damsgaard & Eftedal, 2014). I studien framhevar Damsgaard og Eftedal ei rekkje utfordringar som desse lærarane møtte i arbeidet med tilpassa opplæring. I denne oppgåva vil eg bruke Damsgaard og Eftedal si framstilling som eit blikk inn i korleis arbeidet med tilpassa opplæring kan opplevast i praksis. Lærarane i studien ser ikkje utfordringar i å finne ut *kva* tilpassa opplæring er, eller *kvifor* vi har eit slikt prinsipp i Norge. Dei ser heller utfordringar i *korleis* dei skal få til ei tilpassing i den hektiske skulekvardagen. Ein av lærarane uttrykker at ho veit ho skal tilpasse, men ingen fortel ho korleis. Det at det er opp til skulen og lærarane å tolke prinsippet, og gjere det om til praksis, blir dermed eit hinder som må forserast.

For det første er omgrepet, som nemnt tidlegare, *uklart*. Lærarane i studien opplever omgrepet ulikt. Nokon har ei smal forståing av omgrepet, altså eit individretta perspektiv. For desse lærarane blir kravet om tilpassa opplæring opplevd som umogleg å realisere. Dei kjenner på at dei skal treffe alle, men at det er så mange elevar i klasserommet. Å klare å gå inn for kvar enkelt i like stor grad blir uoverkommeleg. Dermed blir det lettast å lage eitt opplegg som alle skal gjennom. Andre har ei breiare forståing, eit meir systemretta perspektiv. Då handlar tilpassinga om å lage undervisningsopplegg med rom for så mange

som mogleg, gjennom å variere arbeidsmåtar, la elevane få medverke, fokusere på god klasseleiing og gode relasjonar til elevane, med andre ord fokus på eit læringsfellesskap som gjev rom for mangfald og der ein kan tilpasse individuelt ved behov. Dette synet er heller ikkje ukomplisert, påpeikar Damsgaard og Eftedal (2014), for i klassar med stor variasjon og med enkelte elevar med særst utfordrande og problematisk åtferd kan det vere krevjande å få til eit læringsmiljø som tek omsyn til alle.

Damsgaard og Eftedal (2014) peikar på ressursar som ei av utfordringane. Nokre av lærarane dei intervjuar meiner dei har for få eller mangelfulle lærerressursar, som til dømes materiell, lærebøker, datamaskiner og programvare. Andre peikar på at ein kanskje ikkje er flinke nok til å utnytte dei ressursane ein har på ein god måte, og at det gjeld å vere bevisst på kva ein kan få til med det ein har. Damsgaard og Eftedal (2014) meiner dette kan tyde på ei forståing av tilpassa opplæring som har både haldning og handling som føresetnad. Eit anna moment når det gjeld ressursar er tankar om lærartettleik. Nokre av lærarane meiner det hadde vore lettare å møte kravet om tilpassing dersom denne hadde vore større. Andre lærarar nyanserer det og peikar på at det ikkje nyttar med fleire lærarar om det ikkje blir stilt krav til lærarane, og at arbeidet deira blir følgt opp med tanke på tilpassing, målretta arbeid og samarbeid for å finne dei beste løysingane. Hattie (2013) framhevar at det som skapar varians i skulesystemet er lærarane og deira måte å tenke og jobbe på. Konsekvensen av dette er at læraren må vere opptatt av å ta ansvar for tilrettelegging for læring, og for å evaluere om det dei gjer har effekt på læringa til elevane. Det er altså det læraren gjer som er avgjerande for læringa til eleven, ikkje nødvendigvis kor mange lærarar det er per elev. Damsgaard og Eftedal (2014) åtvarar likevel mot å trekke slutninga at klassestorleik ikkje er uvesentleg for moglegheitene i tilpassa opplæring.

Det er fleire utfordringar når det gjeld mangel på tid. Nokre lærarar føler at dei ikkje har nok tid til å planlegge opplæringa godt nok. Andre peikar på at dei sjeldan har tid til å halde på med noko lenge nok til at elevane kan det tilstrekkeleg godt. Kravet til å komme gjennom pensum tvingar dei til å gå vidare sjølv om dei veit at ein del elevar ikkje heng med. Det er også ei utfordring å kunne komme med tilbakemelding på det elevane har gjort raskt nok. Det er også tidkrevjande å skape gode relasjonar til elevane, noko mange av lærarane meiner det blir for lite tid til (Damsgaard & Eftedal, 2014). Tidsbruksutvalet (Kunnskapsdepartementet, 2009) si undersøking fann at lærarane i undersøkinga først og fremst vil bruke meir tid på planlegging, undervising, og vurderingsarbeid. Prioriteringa deira er fagleg oppfølging av



elevar, og møter som gjev fagleg utvikling og moglegheit for samarbeid som er konstruktivt og aukar lærarane sin kompetanse. Lærarane i undersøkinga opplever at dei må bruke tid på arbeid som ikkje er elevretta og møter, administrative oppgåver og ulike former for dokumentasjon fyller arbeidsdagen deira. Lærarane i studien til Damsgaard og Eftedal (2014) skildrar møter der tida blir brukt på praktisk-organisatoriske ting, på emne som lærarane meiner er uvesentlege og til formidling av mykje unyttig informasjon der lærarane er meir eller mindre passive. Dei ønskjer møter som legg meir til rette for samarbeid mellom kollegaer og refleksjon rundt arbeidet dei gjer. Dei ønskjer rett og slett større utviklingsfokus i bruken av tid. Samstundes peikar dei på at det ikkje berre er leiinga som må vere bevisst kva fellestida blir brukt til, også lærarane må vere seg bevisst korleis dei brukar tida si. For lite tid kan lett brukast som ei orsaking for ikkje å ha tid til samarbeid, og til å reflektere over eige arbeid.

Ei utfordring er den opplevde motsetninga mellom individuell tilpassing og kompetansemål og eksamen (Damsgaard & Eftedal, 2014). Dei to siste er felles for alle elevar. Lærarane dei intervjuar peikar på det problematiske i at alle skal målast etter dei same kompetansemåla og at dei skal gjennom den same eksamenen, og samstundes få opplæring i samsvar med eigne evner og føresetnader. Denne motsetninga kan opplevast av lærarane som ei verdikonflikt. Damsgaard og Eftedal (2014) spør seg sjølv om dette fører til at tilpassing av opplæringa heller blir redusert enn styrka når elevane blir vurdert ut frå same mål uavhengig av individuelle føresetnader. Dei spør også om det fører til ei tilpassing *av* eleven heller enn *for* eleven.

Fleire av lærarane er usikre på om det dei gjer av tilpassing er tilstrekkeleg. Fleire kjenner på det at det alltid kan tilpassast meir, og at det aldri blir nok. Opplevinga av å *ikkje strekke til* kan i følge Damsgaard og Eftedal (2014) påverke lærarlivskvaliteten deira i negativ retning. Fleire av lærarane er opptatt av at å samarbeide med kollegaer, til dømes dele opplegg og å bevisstgjere kvarandre på tilpassing, kan gjere det lettare å lukkast i arbeidet med tilpassing av opplæringa. I praksis er det dessverre ikkje alltid slik. Ein av lærarane fortel om kollegaer som i liten grad samarbeider med andre, og som får lov til å halde på med noko som blir omtalt som *privatpraktisering* og som bryt med krava til dagens skule. Læraren skildrar kollegaer som føreles ved katetert til elevar som knapt følger med, der det er lite variasjon i arbeidsmåtar og der læraren er lite merksam på elevane sine behov. Ein annan lærar fortel om ein kultur der kollegaer kvir seg for å sleppe andre inn i klasserommet og

undervisingskvardagen sin, og at dette til dømes gjer det vanskeleg å utarbeide ein felles praksis rundt tilpassa opplæring. I tillegg fører det at nokon unngår å samarbeide om tilpassing til meir arbeid for andre. Damsgaard og Eftedal (2014) peikar på at såkalla privatpraktisering skapar samarbeidsproblem lærarane i mellom, det fører til at tilboda til elevane blir forskjellige og til læraravhengig tilpassing.

Det er gjort lite forskning på korleis lærarane opplever tilpassa opplæring (Damsgaard & Eftedal, 2014). Vi veit litt meir om tilstanden i skulen når det gjeld kvaliteten på opplæringa. Peder Haug i «Kvaliteten i opplæringa» (2012) konkluderer med:

Dei største utfordringane for lærarane i skulen er å meistre det store elevmangfaldet, det kjem fram i mange undersøkingar. (...) Trass i alt det positive er konklusjonen her at skulen ikkje meistrar mangfaldet mellom elevane, og at tilpassinga ikkje er så omfattande som ho kunne vore. (s. 286)

Ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018) konkluderte med at det er store forskjellar på kvaliteten på opplæringstilbodet mellom kommunar, i kommunar og på enkeltskular. I tillegg fann gruppa at 1 av 5 lærarar i vidaregåande skular manglar pedagogisk utdanning, og at det er ei utfordring for kvaliteten på opplæringa som blir gjeven. Det er mange som underviser med fagleg fordjuping, men utan didaktisk kompetanse. Gruppa peiker på at høg kompetanse er ein viktig faktor for å kunne legge til rette for mangfald i opplæringa. Vidare peikar dei på at det er mange vidaregåande skoler som ser ut til å ha laga ei eiga rettleiings- og opplæringsteneste på skulen, og at dette gjerne er ei støtteordningsform som er tilpassa mangfaldet på skulane. Likevel er det framleis store forskjellar i korleis dei vidaregåande skulane legg til rette for mangfaldet i elevgruppa.

## **2.3 Depresjon og faktorar i skulemiljøet**

Kidger et al. (2012) har gjort ei metaanalyse av fleire studiar for å sjå på evidens for effekt av skulemiljø på den mentale helsa til ungdom. Forfattarane peikar på at det innafor pedagogisk forskning er gjort mange studiar som føreslår at trekk ved skulemiljøet har ein innverknad på barn og unge si psykiske helse. Eit problem med dette evidensgrunnlaget er at omgrepa knytt til skulemiljø ofte ikkje er godt nok definert og avgrensa. Det gjer det vanskeleg å seie noko

om kva med der er med skulemiljøet spesifikt, som har effekt på mental helse hos ungdom. Ulike studiar brukar ulike omgrep og dei er ofte store og uklare. I denne oppgåva blir det derfor viktig å prøve finne ein tydeleg struktur å henge både lærarane sine erfaringar og forskning som er gjort innafor dette området på. I eit forsøk på å identifisere element i skulemiljøet som kan ha samanheng med depresjon blir dei ulike faktorane i skulemiljøet strukturert ved hjelp av tre ulike kontekstar henta frå Barber og Olsen (1997): *connection*, *regulation* og *autonomy*. Desse tre kontekstane blir vanlegvis brukt for å undersøke sosialisering i familien. Barber og Olsen (1997) undersøkte samanhengar mellom skuleresultat, depresjonskjensle og antisosial åtferd, og fann at dei tre kontekstane var meiningsfulle dimensjonar for å skildre sosialiseringserfaringar på fleire arenaer og sjå på samanhengar mellom desse. Sett i eit utviklingsøkologisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979) fungerer desse tre kontekstane som kvart sitt system som saman utgjer ein større heilskap, læringsmiljøet på skulen. For å forstå denne heilskapen er det derfor nødvendig å skape ei meir djuptgåande forståing av kvart enkelt system og korleis desse verkar saman med depresjon hos ungdom.

### 2.3.1 Relasjonar

Barber og Olsen (1997) definerer *connection* som det å ha varige (consistent), positive kjenslemessige tilknytingar til signifikante andre. Ein kan derfor seie at *connection* handlar om tilknyting og relasjonar. I skulesamanheng handlar *connection* då om relasjonen mellom lærar og elev og elevane seg i mellom. I oppgåva vil det derfor bli brukt omgrepet relasjonar om det Barber og Olsen (1997) kallar *connection*. Ettersom det i studien er blitt intervjuar lærarar, vil hovudfokuset vere på lærar-elev-relasjonen.

Røkenes og Hansen (2012) seier: «Mange yrker handler om å legge til rette for en eller annen form for forandring hos andre mennesker» (s. 18). Læreryrket er utan tvil eitt av dei. Kvaliteten på relasjonen mellom fagperson og brukar i slike yrker er avgjerande (Røkenes & Hanssen, 2012). Som lærar kan ein ikkje rå over alle faktorar som påverkar kvaliteten til lærar-elev-relasjonen, men ein kan ta ansvar for sitt eige bidrag i denne relasjonen (Drugli, 2012). I mellommenneskelege forhold kan ein snakke om ei felles verkelegheit, eit opplevingsfellesskap, som partane i ein relasjon skapar saman når dei kommuniserer. Denne kommunikasjonen er å rekne for gjensidig, det vil seie begge partane tek del i den og deler meiningar og opplevingar. I samtaler med andre personar kan vi utvide

opplevingsfellesskapet, og på denne måten kunne forstå meir og meir av personane vi kommuniserer med (Røkenes & Hanssen, 2012). Å forstå korleis relasjonar utviklar seg og fungerer er derfor viktig i læraryrket. Transaksjonsmodellen kan forklare korleis eit gjensidig forhold fungerer og korleis det påverkar utviklinga til både relasjonen og partane sjølv. Tilknytningsteori kan kaste lys over relasjonskvalitet og relasjonsmønster i lærar-elev-relasjonen.

### **Transaksjonsmodellen**

Transaksjonsmodellen er eit resultat av Sameroff og Chandler sitt arbeid med å forstå forholdet mellom barn og foreldre. Dei undersøkte korleis barn og foreldre påverkar kvarandre og kva denne påverknaden hadde å seie for utviklinga til barnet. Seinare er denne modellen blitt utvikla til også å omfatte andre relasjonar og samanhengar for ei større forståing av menneskeleg utvikling (Sameroff, 2009). Tanken i modellen er at barnet utviklar seg i transaksjon med omgjevnadane, og at omgjevnadane utviklar seg i transaksjon med barnet. Det er altså snakk om eit gjensidig samspel mellom barn og miljø, der både barn og miljø påverkar kvarandre (Sameroff, 2009). I lærar-elev-relasjonen betyr dette at det ikkje berre er læraren og skulen som påverkar eleven, men eleven påverkar læraren og skulen også.

Sameroff (2009) peikar på skilnaden mellom interaksjon og transaksjon. I ein interaksjon mellom to partar, t.d. ein dialog, vil det vere ei utveksling, men utan at partane gjennomgår ei endring. Dei vil gå frå dialogen utan å ha endra seg, utan at det har skjedd ei utvikling. Eit døme på dette er ei typisk utveksling av høflegheitsfraser når ein møter på nokon ein kjenner. I ein transaksjon derimot, vil utvekslinga føre til ei endring hos den eine eller begge partane. I staden for dei vanlege høflegheitsfrasene, kan ein av dei to som møtest kanskje komme med ny informasjon som fører til at samtalen utviklar seg mellom dei. Partane og relasjonen mellom dei gjennomgår ei endring, og med den ei utvikling. For at utvikling skal skje må det altså gå føre seg ein transaksjon mellom barn og miljø (Sameroff, 2009). Dersom ein overfører dette til relasjonen mellom elev og lærar vil det altså seie at om den gjensidige påverknaden skal føre til utvikling i relasjonen, må det vere snakk om transaksjonar ikkje interaksjonar. Det må gå føre seg endringar hos både elev og lærar. I tilfelle der lærarar ikkje er sensitive eller merksame på eleven kan det lett vere snakk om interaksjonar heller enn transaksjonar. Døme på dette er når lærarar tenker at dei ikkje vil endre måten dei har

undervist på i alle år berre fordi ein elev ikkje kan innordne seg etter metodane dei brukar (Sameroff, 2009).

Som ein del av transaksjonsmodellen er også forståinga av faktorar som kan føre til risiko for negativ utvikling og faktorar som kan verne mot negativ utvikling (Drugli, 2012). Dess fleire risikofaktorar i samspelet mellom barnet og omgjevnadane, dess større sjansje for at utviklinga kan bli negativ (Moffitt, Caspi, Harrington, & Milne, 2002). I motsetning kan faktorar som vernar mot negativ utvikling, også dempe effekten av risikofaktorar (Masten, 2007). I praksis kan dette forklarast med at eit barn kan verte utsett for mange risikofaktorar i utviklingsprosessen, men dersom barnet også har faktorar som vernar rundt seg, t.d. ein trygg omsorgsperson, vil dette dempe opp for noko av effekten av risikofaktorane og utviklinga kan snu i positiv retning. Ein god lærar-elev-relasjon kan verke som vern for elevar med ulike vanskar. Samtidig kan ein negativ lærar-elev-relasjon verke som ein risikofaktor (Drugli, 2012). Derfor er det spesielt viktig å kjenne til korleis ulike faktorar verkar inn på samspelet lærar-elev, og ikkje minst for læraren å vere klar over at når talet på risikofaktorar er høgt, er det desto viktigare å skape faktorar som vernar eleven, deriblant å skape ein god lærar-elev-relasjon.

### **Tilknytningsteori**

Bowlby (1969) utvikla ein teori om tilknytingsband mellom barn og foreldre. Teorien om tilknytning meinte han kunne vere med på å forklare mellom anna kjenslemessige vanskar og ubalanse som til dømes depresjon (Bowlby, 1980). Teorien handlar først og fremst om barns tilknytning til omsorgspersonar, og det meste av teori og forskning på dette området omhandlar små barn og tilknytning til foreldre. Det går likevel an å peike på likskapar mellom foreldre-barn-tilknytning og lærar-elev-relasjonen, og det er uansett nyttig for lærarar å kjenne til ulike former for tilknytning for å forstå eleven betre (Drugli, 2012).

Bowlby (1969, 1980) snakkar om *tilknytingsåtferd* som åtferd som resulterer i at ein person oppnår nærleik til ein annan person. Denne åtferda varierer både i form og alt etter kor tilgjengeleg denne andre personen er. I normal utvikling vil denne åtferda føre til kjenslemessige tilknytningar mellom barn og foreldre, og seinare mellom vaksne. Bowlby (1969) ser på tilknytingsåtferd hos ungdom og vaksne som ei vidareføring av tilknytingsåtferd hos barn. Med andre ord sluttar ikkje mennesket med slik åtferd etterkvart

som det veks til, men rettar heller åtferda mot andre enn foreldra. Åtferda og tilknytningane den skaper er altså tilstade gjennom heile livet, men tilknytingsåtferda er berre tilstade når det er nødvendig (Bowlby, 1969, 1980). Den blir berre aktivert under visse føresetnader som til dømes at omsorgspersonen er tilgjengeleg, ved skremmande opplevingar eller i framande omgjevnader. Åtferda blir avslutta ved visse andre føresetnader som til dømes at omsorgspersonen blir tilgjengeleg eller responderer på tilknytingsåtferda eller ved kjente omgjevnader. Bowlby (1969, 1980) snakkar også om omsorgsåtferd som utfyllande åtferd som kjem i tillegg til tilknytingsåtferda. Denne åtferda kjem som regel frå omsorgsperson til eit barn, eller frå ein voksen til ein annan, til dømes i ein situasjon der den eine personen er sjuk eller ikkje har det bra på andre måtar.

Åtferd kan organiserast som *åtferdssystem* ut frå kva betyding åtferda har og kva funksjon den har (Bowlby, 1969). Tilknytingsåtferd er eit slikt system. Kva for åtferd er mindre viktig enn målet med åtferda. Det spelar til dømes ikkje noko rolle om barnet krabbar eller rullar seg mot omsorgspersonen. Målet er i begge tilfelle det same, å søke nærleik. Barn i ulike aldrar har ulik åtferd for å oppnå nærleik. Åtferda blir regulert ettersom føresetnadane til barnet og omgjevnadane endrar seg, men målet er framleis det same. Tilknytningssystemet er berre eitt av fleire åtferdssystem. Systemet for utforsking (eksplorering) er eit anna system som heng saman med tilknytningssystemet. Ainsworth og Bell (1970) tenker seg tilknytningssystemet som ein trygg base for utforsking, og at det er ein balanse mellom tilknytningssystemet og systemet for eksplorering. På denne måten kan barnet utforske nærmiljøet og lære dei ferdigheitene og kunnskapane det treng i samfunnet på ein trygg måte.

Det kan vere individuelle forskjellar på kvaliteten på tilknytninga mellom barn og omsorgsperson (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Ainsworth et al (1978) snakkar om anten *trygg* eller *utrygg* tilknytning. Barn som har *trygg tilknytning* har utvikla dette mønsteret gjennom sensitiv omsorg over tid. Dei har erfart gang på gang at dei kan få trøst og støtte når dei treng det. Barnet utforskar omgjevnadane sine i fred og er vant til å få lov til å utforske åleine. I tillegg opplever det ein vaksen som er tilgjengeleg og som er villig til å samarbeide med barnet, og barnet vil vere samarbeidsvillig tilbake. Ainsworth et al (1978) skildrar to former for *utrygg tilknytning*. Utrygg, *unnvikande* tilknytning oppstår når den vaksne ikkje viser sensitivitet for barnet eller behova til barnet. Barnet har erfart at det ikkje alltid kan få støtte når det treng det. Dei har lært at det er tryggast å klare seg sjølv. Barn utviklar utrygg, *ambivalent* tilknytning dersom dei vaksne er svært uføreseielege for barnet. Barnet veit

ikkje heilt kva det kan vente. Det søker heile tida nye måtar å få kontakt med den vaksne på, og om det oppnår kontakt er det ikkje alltid nøgd.

Det som i hovudssak styrer utviklinga av tilknytingsåtfærd og tilknytingsmønster er erfaringa ein person har med tilknytingspersonar frå barndoms- og ungdomsfasen i livet (Bowlby, 1980). Barn og ungdom dannar seg mentale representasjonar av omsorgspersonen og seg sjølv på grunnlag av dei erfaringane dei gjer seg i samband med tilknytning. Desse representasjonane kan kallast *indre arbeidsmodellar* (representational models), og blir danna gjennom barnet sine erfaringar med eigne handlingar, samspel med andre og dei resultatata barnet oppnår med handlingane. Indre arbeidsmodellar basert på gode tilknytingsmønster vil kunne fungere som støtte og hjelp i seinare erfaringar, som til dømes å kunne føresei kommande hendingar, legge planar for handling og å kunne legge merke til bestemte sider ved omgjevnadane som er relevante for barnet. Dersom danninga av desse modellane har eit mindre godt grunnlag, kan det føre til vanskar av ulik grad.

### **Tilknytning og relasjonar i skulesamanheng**

Drugli (2012) peikar på at dei indre arbeidsmodellane som barnet tidlegare har etablert vil påverke korleis barnet samhandlar med andre, til dømes i skulesamanheng. Dersom barn har utvikla mindre hensiktsmessige indre arbeidsmodellar for korleis ein er saman med andre menneske, vil dette kunne slå uheldig ut i møte med medelevar og lærarar i skulen. Dette kan endrast dersom barnet møter ein vaksen som fungerer på ein god måte overfor barnet over tid, slik at barnet dannar nye modellar for samspel mellom menneske. Lærarar har også med seg dei indre arbeidsmodellane sine inn i samspelet med elevane. Desse modellane kan vere til nytte i arbeide med lærar-elev-relasjonane, men kan også vere til hinder dersom dei ikkje er hensiktsmessige. Nokre gonger kan det vere læraren som må gjerast bevisst på sine eigne modellar, og kanskje endre desse for å få samspelet med elevane til å fungere.

Trygg tilknytning til foreldra har samanheng med god sosial fungering i skulen (Miles & Stipek, 2006). Derimot aukar faren for å få problem med å fungere på skulen for barn med utrygg tilknytning til foreldra, mellom anna fordi dei gjerne er urolege og har vanskar med oppmerksomheitsevna si (Moss & St-Laurent, 2001). I ein studie av førskulebarn (DeMulder, Denham, Schmidt, & Mitchell, 2000) er det funne sterke samanhengar mellom utrygg tilknytning mellom barn og foreldre og utrygg tilknytning mellom elev og lærar. For å bryte

denne sammenhengen må det bevisste strategiar til, over tid. Når barn har både utrygg tilknytning til foreldra og til læraren vil dei vere utsett for ein dobbel risiko. Dette kan sjåast i samband med risikofaktorar i utviklingsprosessen som tidlegare skildra under transaksjonsmodellen.

Det er gjort undersøkingar av foreldre-barn-tilknytning med elev-lærer-tilknytning. Ein studie som samanlikna foreldre-barn-relasjonen med lærar-elev-relasjonen hos ungdom, fann at tilknytingsmønster mellom lærar og elev liknar på tilknytingsmønster mellom foreldre og barn (De Laet, Colpin, Goossens, Van Leeuwen, & Verschueren, 2014). Same studien fann at ungdom brukar læraren som ein trygg base for utforsking. Ein annan studie av Howes og Richie (1999) undersøkte lærer-elev-relasjonen blant omlag 3000 barn i tidleg skulealder. Ut frå funna kategoriserte dei lærar-elev-tilknytning i fire grupper: trygg tilknytning, nesten trygg tilknytning, ambivalent utrygg tilknytning og unnvikande utrygg tilknytning. Kategoriane hadde likskap med Ainsworth et al. (1978) sine kategoriar.

Når det gjeld lærar-elev-tilknytning er mykje av forskinga gjort på dei minste elevane (Scott, Briskman, Woolgar, Humayun, & O'Connor, 2011). Lærarar framhevar det å bygge opp gode relasjonar også til dei eldre barna og ungdommane som sentralt (Bergin & Bergin, 2009). I ein studie av ungdom blei betre lærar-elev-relasjonar assosiert med betre psykologiske og åtferdsmessige resultat som til dømes betre sjølvtilit, haldning til skulen og betre prososial åtferd, det vil seie åtferd retta mot andre for til dømes å hjelpe, støtte og samarbeide (Chan et al., 2013).

### **Den gode lærar-elev-relasjonen**

Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) har skildra det dei meiner er kjenneteikn på ein god lærar-elev-relasjon. Eit element er at læraren er sensitiv overfor eleven sine signal og åtferd. Sensitivitet vil seie at læraren si merksemd er retta mot eleven, og fangar opp kva teikn, reaksjonar og behov eleven viser. Dette er ei motsetning til å forstå eleven ut frå eigne oppfatningar. Dette samsvarar med transaksjonsmodellen der transaksjonar framfor interaksjonar er sentralt. I ein god lærar-elev-relasjon gir læraren tilpassa respons på dei signala læraren har fanga opp. Ein tilpassa respons gjer at eleven forstår at læraren har sett og forstått, og fører til at eleven kjenner seg respektert og ivaretatt av læraren. Vidare vil ein lærar i ein god relasjon formidle aksept og varme, noko som fremjar tryggleik. Ein slik relasjon vil fungere som ein trygg base, noko som samsvarar med trygg tilknytning i



tilknytningsteori. Den trygge basen er der medan barnet utforskar omverda, og barnet kan søke tilflukt der ved behov. I ein god lærar-elev-relasjon vil då læraren vere basen der eleven kan søke hjelp og støtte i læring- og utviklingsprosessen, og læraren vil då gi eleven støtte ved behov.

Det er ein føresetnad for den gode relasjonen at læraren har kontroll over eiga åtferd og eigne reaksjonar overfor eleven (Pianta et al., 2002). Læraren bør vere bevisst på både verbale og nonverbale uttrykk, altså både kva som blir sagt og kva kroppsspråk han/ho har, og korleis dette påverkar eleven. Korleis læraren taklar frustrasjonar, problem og konflikhtar vil påverke eleven si evne til å takle det same. Læraren er rollemodell for elevane gjennom eiga åtferd, noko som kan forståast gjennom transaksjonsmodellen. Vidare er ein god lærar-elev-relasjon prega av at læraren skaper struktur og grenser som er tilpassa eleven si åtferd og behov. Gode rutinar i klasserommet, og evne til å leie klassen i ulike situasjonar påverkar eleven si kjensle av tryggleik. Grenser må vere tilpassa eleven sin alder og føresetnader, og konsekvensane på negativ åtferd må vere logiske for eleven. Konsekvente og vennlege reaksjonar på negativ åtferd og arbeid med å fremje positiv åtferd vil bygge opp tillit hos eleven.

### **2.3.2 Relasjonar og depresjon**

Bowlby (1980) har som utgangspunkt at utvikling av psykiske lidingar er ei følgje av avvik i den normale utviklinga. Han tenker at forstyrra tilknytingsmønster er eit resultat av avvikande tilknytingsutvikling og dette kan førekomme i alle fasar av livet. To av dei vanlegaste formene for forstyrringar er overdriving av tilknytingsåtferd eller heilt eller delvis manglande tilknytingsåtferd. Ein litteraturgjennomgang frå 2009, om temaet tilknytning i klasserommet, fann til dømes at barn og unge med utrygg tilknytning har større risiko for å utvikle psykiske vanskar, deriblant depresjon, enn barn og unge med trygg tilknytning (Bergin & Bergin, 2009). I ein studie av ungdom og tilknytning blei det funne at trygg tilknytning predikerte betre tilpassingsevner hos ungdom når det gjaldt til dømes antisosial åtferd, kjenslemessige vanskar og vanskar i relasjonar med jamaldra (Scott et al., 2011). Ein norsk studie fann at kvaliteten på støtte frå lærar kunne predikere depresjon hos jenter (Undheim & Sund, 2005). Ikkje alle studiar peikar i same retning. Boulard, Quertemont, Gauthier og Born (2012) fann til dømes at lærar-elev-relasjonen ikkje hadde nokon signifikant samanheng med depressive symptom hos ungdom. Ei forklaring kan ifølge forskarane vere at ungdom møter mange fleire lærarar, og brukte mindre tid saman med kvar lærar enn yngre elevar. Ei anna

forklaring kan vere at relasjonar til andre ungdommar blir viktigare enn relasjonar til vaksne i denne fasen av livet. Jia et al (2009) fann positive samanhengar mellom både lærar-elev-relasjonar og elev-elev-relasjonar og elevane sin sjølvtilit. Gode relasjonar mellom elevane har også samanheng med god psykisk helse hos elevane (Moore et al., 2018).

I nokre studiar er det ikkje lett å sjå om det er lærar-elev-relasjonen som har ein samanheng med depresjon eller om det er andre faktorar i skulemiljøet. Gerard og Booth (2015) fann at gutar med låge akademiske forventningar såg ut til å ha færre depressive symptom når dei opplevde at læringsmiljøet var godt. Dette gjaldt jenter også, men funna viste også ein samanheng mellom godt skulemiljø og få symptom på depresjon hos jenter med høge akademiske forventningar. Dei konkluderer med at det verkar som om støttande pedagogiske miljø har stor innverknad, ikkje berre på akademiske prestasjonar, men også på ungdom si psykiske helse. Kva sider ved eit støttande pedagogiske miljø som er mest effektive seier studien lite om.

Holen, Waaktaar og Sagatun (2018) har undersøkt lærar-elev-relasjonen som ein mogleg mekanisme for å redusere samhengane mellom mentale helseproblem, karakterar og seinare fråfall i vidaregåande skule hos elevar i 10. klasse. Forskarane analyserte om lærar-elev-relasjonen fungerte som ein mediator mellom dei andre variablane i studien. Eit hovudfunn var at lærar-elev-relasjonen fungerte som ein signifikant mediator mellom mentale helseproblem (både eksternaliserte og internaliserte) via karakterarar i 10. klasse til fråfall i vidaregåande skule. Det vil altså seie at det ser ut til at lærar-elev-relasjonen spelar ei indirekte rolle når ein ser på samanhengen mellom mental helse og fråfall. Analysen viste også at symptom på angst og depresjon (mental distress) i studien hadde samanheng med lærar-elev-relasjonen (Holen et al., 2018). Forskarane peikar på at fordi innsamling av data om lærar-elev-relasjon og «mental distress» er gjort på same tidspunkt er det ikkje mogleg å gjere kausale tolkingar av funna. Det går altså ikkje å konkludere med at det eine påverkar det andre, det er berre mogleg å indikere ein samanheng. Forskarane meiner likevel, på bakgrunn av samanlikning med anna forskning, at funna indikerer at om ein slik påverknad, anten den går eine eller begge vegar, ikkje blir korrigert, så kan den på sikt bidra til negative akademiske resultat for elevar med mentale helseproblem.

### 2.3.3 Regulering

Barber og Olsen (1997) forklarar regulering (*regulation*) som det å ha rimelege, rettferdige og konsistente grenser for åtferd. I skulesamanheng er det rimeleg å sjå regulering i samanheng med klasseleiing. I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) kan klasseleiing ha ei vid og ei snever tyding. Å ivareta sentrale pedagogiske prinsipp i opplæringa er ein del av klasseleiinga, som til dømes tilpassing av undervising, elevmedverknad, lærar-elev-relasjonen osv. Då får klasseleiing ei vid tyding. Samstundes kan klasseleiing handle om at læraren skal lose elevane gjennom ein kompleks skulekvardag. Då blir klasseleiing knytt til læraren si styring av elevåtferd, tilrettelegging av læringsmiljøet og takling av uventa situasjonar, og får dermed ei meir snever tyding. Det er denne siste tydinga som har ein samanheng med Barber og Olsen (1997) si forståing av regulering, og i samband med regulering vil eg bruke ei snever tyding av klasseleiing.

#### Fem områder knytt til regulering av åtferd

Klasseleiing kan ikkje forståast som ein spesifikk strategi, men kan heller skildrast som eit sett med teknikkar og prosedyrar som lærarar kan følge for mellom anna å regulere åtferda til elevane (S. G. Little & Akin-Little, 2008). Ein kan snakke om fem områder knytt til regulering av elevåtferd (Hart, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det første er *reglar for ønska åtferd*. Dette bør vere tydelege, enkle og få i talet (S. G. Little & Akin-Little, 2008). I tillegg peikar Skaalvik og Skaalvik (2018) på at dei også bør utarbeidast saman med elevane, for å gje dei ei kjensle av medbestemming og av at det er deira eigne reglar.

Det andre området er *ros eller belønning av ønska åtferd*. Ei undersøking gjort av Hart (2010), der han spurte skulepsykologar om kva for strategiar dei meinte var effektive for regulering av elevåtferd, viste at trua på at ros for ønska åtferd er effektivt er stor. Det er likevel slik at ros av åtferd er kontroversielt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forsking viser at åtferd som blir belønna, har ein tendens til å miste eigenverdi (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Lærarar bør derfor vere forsiktig med å rose god åtferd som er forventa, men heller vise aksept og bekrefte den (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Eit tredje område knytt til regulering av elevåtferd er *sanksjonering av uønskt åtferd*. I undersøkinga til Hart (2010) svarte nesten tre fjerdedelar av skulepsykologane at dei meinte at lærarar ville respondere på uønskt åtferd. Kva for responsar dei meinte var effektive

varierte veldig, alt frå ignorering og avleiing av merksemd til å bruke konsekvente sanksjonar. Ogden (2015) peikar på at det som er positivt for ein elev kanskje ikkje er det same som for ein annan, og at det er det same for det negative. Med andre ord vil det seie at ved sanksjonering av uønskt åtferd, så er det ikkje sikkert at den valde sanksjonen vil få den effekten ein tenker. Ein lærar tenker kanskje at ein reprimande eller tilsnakk er negativt for eleven, men for eleven treng det ikkje vere slik (Ogden, 2015).

Ein bør etablere kjende rutinar for korleis ein skal handtere uønskt åtferd (S. G. Little & Akin-Little, 2008). Ei utfordring med sanksjonar som er kjende for eleven, er at reaksjonane frå læraren kan bli for rigide og at læraren sin moglegheit til å velje sanksjonar ut frå situasjonen og føresetnadane til den enkelte elev blir redusert (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ein vil altså til dømes ikkje kunne ta omsyn til ulikskapar i oppfatning av kva som er negativ og positiv reaksjon på åtferd, slik Ogden (2015) som nemnt framhevar. Curwin og Mendler (1999) argumenterer mot bruken av slike fastlagde rutinemessige sanksjonar. Dei bruker eit døme frå medisinen. Ein lege vil ikkje gje to pasientar, begge med hovudpine, den same behandlinga dersom den eine har ein hjernesvulst og den andre har biholebetennelse. På same måte vil det ikkje vere naturleg å gje to elevar som kastar ein blyant i timen same reaksjon, dersom den eine eleven kastar den fordi han er ferdig med oppgåva og kjedar seg, og den andre fordi han ikkje kan lese oppgåveteksten og derfor ikkje har begynt på den. Med andre ord vil altså ikkje same sanksjon på uønskt åtferd passa for alle elevar sjølv om dei viser same åtferd. Eit kjenneteikn på lærarar som får til god undervisning er mellom anna at dei er fleksible i korleis dei reagerer på uventa situasjonar i klasserommet, deriblant uønskt åtferd (Emmer & Stough, 2001).

Det fjerde området knytt til regulering av elevåtferd er det *å ha klare forventingar til elevane, i tillegg til å sørge for god struktur og oversikt* (Hart, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Lærarar bør gje tydelege signal til kva som er forventa av oppførsel, innsats og fagleg arbeid, og gjennom å signalisere høge forventingar til åtferd, hevdar Skaalvik og Skaalvik (2018) at det vil bli ein høgare terskel opp til uønskt åtferd. Å vere tydeleg til kva ein forventar av elevane er eit preventivt verkemiddel, og kjenneteikn på god klasseleiing er at den er proaktiv (preventiv) framfor reaktiv (Emmer & Stough, 2001; Ogden, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når det gjeld tydelegheit, struktur og oversikt, så har det like mykje med det faglege arbeidet som med åtferda til elevane å gjere. Ogden (2015) peikar til dømes på at i ei tydeleg, strukturert og oversiktleg undervisning er det lettare å halde på merksemda til elevane og å

halde dei verksame. Uverksame elevar blir gjerne urolege, og ved å halde dei verksame kan ein førebygge uro. I tillegg framhevar han at sjansane for å lykkast med dette er større om elevane møter krav til arbeidsinnsats som svarar til føresetnadane deira for å lære. Med andre ord må det tilpassingar til på fleire område samtidig.

Eit siste område knytt til regulering av elevåtferd er *dei fysiske forholda og gruppering i klasserommet* (Hart, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018). I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) er dei fysiske forholda viktige sider ved læringsmiljøet, som til dømes storleik på undervisningsrom i forhold til talet på elevar og lydtilhøve i rommet o.l. Dette er likevel faktorar som læraren ikkje rår i så stor grad over. Derimot har læraren kontroll over korleis elevane er plassert i klasserommet. Ulike grupperingar passar ulike aktivitetar. Det er til dømes betre å sitte vendt mot tavla dersom det føregår noko der som elevane treng å ha merksemd på, medan det er meir hensiktsmessig å sitte i grupper dersom aktiviteten ber preg av samarbeid mellom elevane. Ei gruppering som ikkje passar til aktiviteten kan til dømes skape uro og uønskt åtferd. Skaalvik og Skaalvik (2018) meiner ein gyllen regel i val av gruppering bør vere at den passar til aktiviteten.

I følge Ogden (2015) er det skrive meir om klasseleiing når det gjeld dei minste elevane enn dei eldste. Han peikar på at det er ein del faktorar som endrar seg etterkvart som elevane blir eldre. Ein faktor, hevdar han, er at i vidaregåande skule er det til dømes eit like stort åtferdsproblem at elevar er passive, uoppmerksame og fråverande, som at dei bråkar og forstyrrar. Ogden (2015) meiner lærarar i slike tilfelle bør fokusere på å analysere moglege årsakar til denne passiviteten, og la dei tiltaka som blir gjort ta utgangspunkt i denne analysen.

### **2.3.4 Regulering og depresjon**

Det er funne få studiar som undersøker samanhengar spesifikt mellom regulering og depresjon. Gerard og Booth (2015) undersøkte som tidlegare nemnt samanhengar mellom depresjon og læringsmiljøet (school climate). Regulering var ein del av det som blei målt i læringsmiljøet. Forskarane fann som nemnt samanheng mellom depresjon og læringsmiljø, men kva det er i læringsmiljøet som har innverknad på den psykiske helsa til ungdom kjem ikkje fram. Dermed er det usikkert kva rolle regulering hadde i denne samanhengen. Det er studiar som finn at godt læringsmiljø, deriblant regulering, verkar beskyttande for elevar i

risikogrupper med tanke på psykiske vanskar (Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001; Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997). Desse studiane skil heller ikkje ut enkeltfaktorar i læringsmiljøet.

### 2.3.5 Autonomi

Barber og Olsen (1997) brukar omgrepet *autonomi* om det å ha moglegheit til å erfare, verdsette og uttrykke egne tankar og kjensler. Denne moglegheita fører til utvikling av sjølvkjensle og identitet. I tilpassa opplæring kan dette uttrykkast i verdiane erfaringar, verdsetting og medverknad (Håstein & Werner, 2015). Elevane sine erfaringar og kompetanse skal brukast i klasserommet, og dei skal få moglegheit til å lykkast. Dei skal medverke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skulearbeidet, og det som føregår i skulesamanheng skal ivareta elevane si oppleving av å blir verdsett.

Sjølvbestemmingsteori (self-determination theory, SDT) er eit teoretisk rammeverk for å forstå indre motivasjon, der tre mini-teoriar, *cognitive evaluation theory*, *organismic integration theory* og *basic psychological needs theory*, dannar grunnlaget for hovudteorien (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2012). Desse mini-teoriane er saman om å identifisere det som ligg bak elevar si autonome sjølv-regulering og forklarar korleis sosial påverknad enten støttar eller underminerer elevane si evne til sjølv-regulering. I teorien om grunnleggande psykologiske behov (*basic psychological needs theory*) blir autonomi forstått som eitt av tre grunnleggande psykologiske behov: autonomi, kompetanse (*competence*) og tilhøyrslse (*relatedness*) (Reeve et al., 2012). Autonomi er den indre støtta og godkjenninga (*endorsement*) av eit individ sine egne handlingar. Det er kjensla av at handlingane ein gjer kjem frå ein sjølv og er eins egne (Deci & Ryan, 1985).

Det finst ein god del forskning som finn samanhengar mellom tilfredsstilling av grunnleggande behov og indre motivasjon og autonom sjølv-regulering (Reeve et al., 2012). Eit døme på dette er ein studie av kor vidt elevar profitterte på autonomistøtte og tilfredsstilling av grunnleggande psykologiske behov i klasserommet. Studien fann at elevane viste høgare meistring, høgare indre motivasjon og større kjenslemessig velvære når lærarane støtta behovet deira for autonomi og tilfredsstilling av psykologiske behov generelt (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009). I følge SDT har alle menneske, uansett føresetnader og bakgrunn, indre motivasjonsmessige ressursar som potensielt kan engasjere dei i

læringsaktivitetar (Reeve et al., 2012). Desse ressursane blir aktiverte av den sosiale konteksten, som anten kan vere støttande eller hindre tendensen til indre motivasjon. Større grad av autonomi og positiv fungering kan berre oppnåast dersom konteksten støttar og bygger opp under denne tendensen. I skulesamanheng er det læringsmiljøet som er den sosiale konteksten, og læringsmiljøet må altså støtte opp under elevane sin autonomi for å stimulere den indre motivasjonen.

Reeve et al. (2012) snakkar om samspelet mellom eleven sine indre ressursar og læringsmiljøet i klasserommet (*student-classroom dialectic*). Eleven har grunnleggjande psykologiske behov som treng å pleiast. Når desse behova blir tilfredsstilte vil eleven i større grad kunne delta i læringsaktivitetar i klasserommet. I læringsmiljøet har læraren har ei viktig rolle, som gjennom ein støttande motivasjonsstil kan bygge opp under dei psykologiske behova til eleven.

Eleven si fungering er best innanfor samspelet elev-læringsmiljø når eleven opplever høg grad av autonomi (Reeve & Jang, 2006), og når læringsmiljøet støttar opp under autonomien deira (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000). Lærarar kan ikkje direkte gje elevane ei oppleving av autonomi, men dei kan sørge for relasjonsmessige føresetnader som støttar ei slik oppleving (Reeve et al., 2012). Reeve et al. (2012) forklarar autonomistøtte som den mellommenneskelege åtferda som ein person gir for å pleie ein annan person sine indre motivasjonsmessige ressursar. Ei slik støtte kan bestå av instruksjonar og handlingar som forsterkar elevane si indre støtte og godkjenning av læringsaktivitetane. Læraren bør bruke informativt og ikkje-kontrollerande språk, vise aksept av elevane sine perspektiv og gje dei dei rasjonelle grunngjevingar på det som skjer i klasserommet (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Som motsetning til autonomistøttande åtferd kan kontrollerande åtferd seiast å ikkje fremje indre motivasjon hos elevane (Reeve et al., 2012). Døme på autonomistøttande handlingar kan vere å lytte til eleven, spørje eleven kva han/ho har behov for eller ønskjer, oppmuntre eleven til å snakke om det som eleven har på hjertet i læringssituasjonen, gje rom for å kunne jobbe sjølvstendig, plassere elevane i klasserommet slik at det er mest optimalt for den læringsaktiviteten som skal skje, at ros blir gjevne som informativ tilbakemelding, oppmuntring, gje hint, vere responderande og gje uttrykk for at ein stadfester eleven sitt perspektiv. Døme på kontrollerande åtferd kan vere å komme med påbod og kommandoar, bruke ord som «du skal, du må, du bør», fortelje og vise «den rette måten», ha monopol på læremateriell (slik at det er utilgjengeleg for elevane) og stille kontrollerande spørsmål som

til dømes påbod stilt som spørsmål (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982; Reeve & Jang, 2006; Reeve et al., 2012).

### **2.3.6 Autonomi og depresjon**

Det er funne få studiar som undersøker samanhengar mellom autonomi hos ungdom og depresjon. Murnaghan, Morrison, Laurence og Bell (2014) fann i ein studie av skuletilhøyrse og psykisk helse hos ungdom, samanhengar mellom autonomi og god psykisk helse, men målingane i studien var sær generelle og den kunne ikkje seie noko om kva det var ved ungdommar si kjensle av autonomi som hadde samanheng med psykisk helse. Ein interessant longitudinell studie undersøkte om autonomistøtte frå lærarar reduserte angst og depresjon hos ungdom (Yu, Li, Wang, & Zhang, 2016). Funna deira viste at autonomistøtte frå læraren understøtta dei grunnleggande psykologiske behova til elevane. Det førte til større skuleengasjement, det vil seie motivasjon for å engasjere seg kjenslemessig, åtferdsmessig og kognitivt i skularbeid, noko som viste seg å redusere symptom på angst og depresjon hos elevane.



## 3 Metode

I denne delen av oppgåva vil eg først gjere greie for kva som ligg til grunn for val av metode og forskingsdesign. Så vil eg skildre gjennomføring av datainnsamling og analyseprosess. Til slutt vil eg reflektere rundt kvaliteten ved undersøkinga, i tillegg til etiske tankar om prosjektet. Utgangspunktet for val av metode var oppgåva si problemstilling: *Kva for erfaringar med og forståing av tilpassing av opplæring for elevar med depressive symptom har lærarar?*

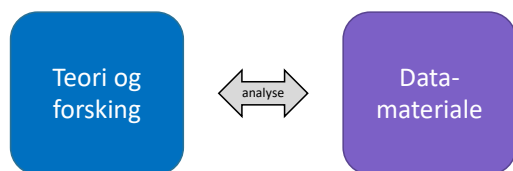
### 3.1 Fenomenologisk tilnærming

#### 3.1.1 Teori og forskning

Teori spelar ei viktig rolle for empirisk forskning innafor samfunnsvitskap og pedagogikk, gjennom å vise vegen til kva for spørsmål ein bør spørje seg, kva for sentrale omgrep ein bør måle og moglege tenkte samanhengar mellom desse omgrepa (Murnane & Willett, 2011). Teori er med andre ord viktig fordi det gjev eit bakteppe og ei rettferdiggjering for forskinga som blir utført. I tillegg gjev teori eit rammeverk som ein kan forstå samfunnsfenomen og tolke forskingsfunn gjennom (Bryman, 2016).

Vitskapsfilosofar skil mellom to former for undersøkingar, ein basert på deduktiv logikk og ein på induktiv logikk (Murnane & Willett, 2011). Deduktive slutningar involverer utvikling av hypotesar frå generelle teoretiske prinsipp. Ved induktive slutningar startar ein med å observere, og å forklare det ein observerer ved å generalisere det, altså frå ein spesifikk observasjon til eit generelt prinsipp (Murnane & Willett, 2011). I følge Bryman (2016) er deduktiv tilnærming det vanlegaste perspektivet på forholdet mellom teori og forskning, og blir gjerne assosiert med kvantitativ forskning. Men han framhevar i tillegg at deduktiv tilnærming kan ha både deduktive og induktive element. Første delen av den deduktive prosessen består av å utvikle ein hypotese på grunnlag av teori, og så samle inn data for å teste hypotesen. Den siste delen av prosessen involverer induksjon, då forskaren tolkar funna og diskuterer kva for implikasjonar dei får for den teorien som var utgangspunktet for hypotesen.

Induktiv tilnærming blir gjerne assosiert med kvalitativ forskning (Bryman, 2016). På same måte som deduktiv tilnærming kan ha induktive element, har induktiv tilnærming like gjerne deduktive sider (Bryman, 2016). Når forskaren har gjort ein teoretisk refleksjon på grunnlag av datamaterialet som er samla inn, kan det vere aktuelt å samle inn meir data for å bekrefte teorien ytterligare. Ein slik strategi blir i følge Bryman (2016) gjerne kalla *iterativ strategi*, og er karakterisert av at ein stadig går fram og tilbake mellom datamateriale og teori (figur 1). Ikkje all kvalitativ forskning har som hensikt å generere ny teori (Bryman, 2016). I følge Bryman brukar mykje av forskinga heller teori som bakgrunn for den kvalitative undersøkinga. Dette prosjektet har ikkje som mål å verken bekrefte eller avkrefte teori, men



Figur 1: Iterativ strategi

vil bruke teorien som støtte i drøftinga av datamaterialet. I tillegg er det naturleg å ha teori både som utgangspunkt for problemstillinga og innsamling av data, men også la datamaterialet påvirke fokuset på dei teoriane som er lagt til grunn for diskusjonen i oppgåva.

### 3.1.2 Kvifor ei fenomenologisk tilnærming?

Det fins ikkje ein allmenn akseptert definisjon av kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Omgrepet står i motsetning til kvantitative metodar. Kvalitativ forskning betyr vanlegvis at ein interesserer seg for korleis noko blir gjort, sagt, opplevd, utvikla eller korleis noko framstår. Det kan til dømes vere å prøve å skildre, forstå, fortolke eller dekonstruere menneskeleg erfaring. Kvalitative tilnærmingar, som til dømes fenomenologi, er utvikla for å setje lys på menneskelege opplevingar og erfaringsprosessar. Fenomenologisk forskning kan forståast som det å setje fokus, ikkje på individet som blir studert, men på individet si oppleving og erfaring av fenomenet (Creswell, 2007). I denne oppgåva handlar det om å utforske korleis lærarar relaterer seg til tilpassing av opplæringa for den aktuelle elevgruppa.

### 3.1.3 Hermeneutikk og førforståing

I hermeneutikken består meining av to element, det som skal tolkast og den som tolkar (Fay, 1996). Meining oppstår i relasjonen mellom teksten og den som skal prøve å forstå den. Det

vil seie at meining er produktet av interaksjonen mellom teksten og den som tolkar den, eller i denne oppgåva: mellom det informantane fortel og intervjuaren som skal tolke det. Dermed kan teksten ha mange ulike meiningar avhengig av den eller dei som tolkar. Dette er i samsvar med den grunnføresetnaden som kvalitativ forskning bygger på, at menneske skapar eller konstruerer si eiga verkelegheit og gjev meining til erfaringane sine (Dalen, 2011). Det fins dermed ikkje berre ei «sanning», men mange ulike tolkingar av ei utsegn. Denne tilnærminga bygger på eit prinsipp om at meininga med ei utsegn berre kan forståast i samanhengen den blir studert i, og at ein berre kan sjå samanhengen gjennom å forstå dei enkelte utsegnene (Fay, 1996). Dermed blir det som forskar viktig å være bevisst på eigne tolkingar og eigen posisjon i forhold til fenomenet som skal studerast, og korleis dette kan påverke resultatata av studien (Tjora, 2017).

Førforståing kan sjåast på som alt det forskaren tek med seg inn i tolkingssituasjonen av meiningar og oppfatningar om fenomenet som skal studerast (Dalen, 2011). Tolkinga bygger på utsegnene til informanten i eit intervju, men blir vidareutvikla av dialogen mellom forskaren og datamaterialet. I denne dialogen vil både førforståinga og den aktuelle teorien om fenomenet påverke tolkinga. Som ein del av førforståinga er forskaren si personlege tilknytning til temaet (Dalen, 2011), eller som nemnt ovanfor, forskaren sin posisjon i forhold til det som skal studerast (Tjora, 2017). Dalen (2011) peikar på at dersom ein har ei personleg tilknytning til det som skal studerast kan det gje ei spesiell innsikt i fenomenet. Ho hevdar forskarar bør utnytte eiga forforståing på ein måte som opnar for størst mogleg forståing av informantane sine opplevingar og utsegner, men samstundes vere klar over den påverknaden den kan ha på tolkinga av datamaterialet. Eigen posisjon i forhold til fenomenet i denne oppgåva er mangeårig erfaring som lærar i ungdomsskulen. I tillegg er eiga forforståing prega av oppfatninga om at kunnskap om tilpassa opplæring og depresjon blant unge, mest truleg ville vere varierende hos utvalet av lærarar.

## **3.2 Val av metode og forskingsdesign**

Det er ei rekkje faktorar som avgjer val av metode og forskingsdesign, som til dømes bakgrunnen til forskaren, fenomenet som skal studerast, utforminga av problemstillinga og tilgang på informantar (Bryman, 2016; Dalen, 2011). Utgangspunktet for denne undersøkinga var eiga interesse for utfordringar knytt til tilpassa opplæring. Tilgang til lærarar som hadde erfaring med ungdom med depressive symptom som har deltatt på «Mestringskurs for

ungdom (DU)» gjorde at fordjuping i temaet psykisk helse hos ungdom i tilknytning til lærarane si erfaring blei mogleg. Utforminga av problemstillinga, med vekt på informantane si oppleving av fenomenet, førte til valet av ei kvalitativ, fenomenologisk tilnærming som skissert ovanfor.

Det kvalitative intervju er særleg godt eigna til å få innsikt i informantane sine egne erfaringar, tankar og kjensler (Dalen, 2011). Typisk for kvalitative forskings spørsmål er at dei er meir opne enn kvantitative, og legg ikkje opp til eit spesifikt svar eller ein konklusjon (Bryman, 2016). Derfor var det naturleg å bruke semi-strukturerte intervju for å få innsikt i erfaringane og opplevingane til informantane. Eit semi-strukturert intervju legg vekt på intervjuobjekta sine egne perspektiv på temaet (Bryman, 2016). Ei slik intervjuform vil gje intervjuobjekta moglegheit til å fortelje fritt rundt det som det blir spurt om, samstundes som at moglegheita for å styre intervjuet mot dei relevante emna og områda som skal undersøkast er der.

### **3.2.1 Fordelar og ulemper ved kvalitativ tilnærming**

Bryman (2016) peikar på nokre fordelar og ulemper ved kvalitativ tilnærming som er verd å legge merke til. Eit moment er at kvalitativ forskning gir forskaren ein moglegheit til å sjå gjennom auga til dei som blir studert. Det kan føre til ein større nærleik til det som skal undersøkast og eit større innblikk i deltakarane sine perspektiv. Eit anna kjenneteikn med kvalitativ tilnærming er moglegheita for fleksibilitet. Dette kan ha både fordelar og ulemper. Fordelen med fleksibilitet er at ein kan få innsyn i det uventa, som ein til dømes ikkje kan føresjå. Ulempa er at manglande struktur kan gjere det vanskeleg å replikere tidlegare studiar. Vidare er ein fordel ved til dømes kvalitative intervju at ein har moglegheit til å be informantane om å utdjupe og oppklare utsegner informanten kjem undervegs i intervjuet, og på denne måten skaffe seg så brei oversikt som mogleg.

Kvalitativ forskning har av nokon blitt kritisert for å vere for subjektiv (Bryman, 2016). Med dette er det meint at forskinga støtter seg i for stor grad på forskaren si eiga oppfatning av kva som er viktig og ikkje. Bryman (2016) framhevar at nettopp det at kvalitativ forskning ofte begynner vidt og opent, for så å gradvis snevre inn, gir forskaren moglegheit til å la datamaterialet, heller enn forskaren, styre kva som skal få fokus og ikkje. Eit anna område kvalitativ forskning har møtt kritikk på er at det kan vere vanskeleg å generalisere funna.

(Bryman, 2016), men ifølge Bryman (2016) er ikkje informantane i ein kvalitativ studie meint å vere representantar for befolkninga. Ofte er målet med undersøkinga heller å generalisere til teorien enn befolkninga. I studiar av spesifikke grupper er det også mogleg å samanlikne funna med studiar av liknande grupper, og på den måten gjere ei form for generalisering. Ein siste kritikk av tilnærminga er at det nokon gonger kan vere vanskeleg å fastslå nøyaktig kva som blei gjort i kvalitative studiar, dei manglar openheit. Dermed kan det vere vanskeleg å forstå korleis forskaren kom fram til dei konklusjonane som blei gjort. Det er derfor viktig at forskaren formidlar og grunngjev val som er gjort i forskingsarbeidet (Tjora, 2017).

### **3.3 Litteratursøk**

Det er brukt både strukturert og narrativt litteratursøk i samband med oppgåva. Det strukturerte søket har tatt utgangspunkt i sentrale omgrep knytt til depresjon, ungdom og skulerelaterte faktorar både på norsk og engelsk. Det er blitt gjort søk i følgande databasar: ORIA, ERIC, psychINFO, ScienceDirect og Google Scholar. Det narrative søket har tatt utgangspunkt både i kjend og anbefalt litteratur, og i litteratur som blei funnen gjennom det strukturerte søket mitt. I det narrative søket blei det søkt etter relevant litteratur i aktuelle tekststar og i referanselistene til tekstane. Det blei også søkt etter grå litteratur, som offentlege rapportar, utredningar o.l. i eit forsøk på å få overblikk over feltet. Dette er sett på som vesentleg ettersom slike dokument er sentrale innanfor felte utdanning og helse. I alle søka er det lagt vekt på å finne ny og oppdatert forskning. I tillegg har det vore ei prioritering å finne fagfelleverdert forskning for å sikre at litteraturen er blitt fagleg vurdert.

### **3.4 Datainnsamling**

Som nemnt ovanfor er det i kvalitativ forskning særst viktig å greie ut om og grunngje val ein gjer undervegs i prosessen. Forskingsprosessen startar gjerne med ei undring over temaet, før ein søker i litteraturen for å finne relevant teori og forskning. Deretter kan forskaren begynne med å formulere aktuelle problemstillingar. Dei vala ein gjer i starten vil forme resten av prosessen (Bryman, 2016; Dalen, 2011). I denne delen vil sentrale delar av prosessen med datainnsamling bli forklart. I samband med innsamling av data er også utveljing av informantar viktig. Vidare blir utarbeiding av intervjuguide og sjølv intervjusituasjonen gjort greie for.

### 3.4.1 Utval

Gjennom ei målretta utveljing er det mogleg å finne informantar til eit utval som er relevant for problemstillinga (Bryman, 2016). I oppgåva er det nytta eit målretta utval basert på tilgjengelegheit og utvalskriterium. Utvalskriteriet var at informantane måtte kjenne til elevar som har eller har hatt elevar som har deltatt på «Mestringskurs for ungdom (DU)». Det blei utarbeida og sendt ut informasjonsskriv. For å få nok informantar måtte utvalskriteriet endrast. Lærarane trengde ikkje vite kva for elevar som hadde deltatt på kurset. Dette fordi det viste seg at dei fleste elevane ikkje hadde fortalt om kurset til lærarane sine. Helsesøster var den som hadde oversikt over deltakarar og kunne dermed formidle informasjonsskrivet til aktuelle lærarar. Derfor var det tilstrekkeleg med stadfesting frå helsesøster på at lærarane hadde hatt dei aktuelle elevane.

Til saman fem lærarar blei intervjua. Dei er alle lærarar i vidaregåande skule. To er menn og tre kvinner. Fire av dei er både kontaktlærarar og faglærarar, den femte er faglærer. Tre av kontaktlærarane underviser i både praktiske og teoretiske fag, den siste kontaktlæraren og faglæraren underviser berre i teoretiske fag. To av kontaktlærarane har undervist i rundt 25 år, dei to andre i 7-9 år. Faglæraren har undervist i tre år og held på å ta PPU ved sidan av jobb. Utvalet viser altså noko variasjon i både kjønn, ansiennitet og fagområder. Fordi utvalet er basert på tilgjengelegheit har eg ikkje kunna påverke geografisk spreiding. Lærarane er derfor henta frå eit ganske avgrensa geografisk område. Informantane har fått tildelt kvar sitt kodenamn: Eir, Frigg, Frøya, Idunn og Sigyn, og av omsyn til personvern vil det ikkje bli knytt informasjon om kjønn, ansiennitet og undervisingsfag til desse namna. Dette på grunn av at lærarane mest truleg kjenner til kvarandre, og det blir lettare å sikre anonymisering datamaterialet på denne måten. Utvalet er uansett så lite at å dra slutningar om ulikskapar i forståing og erfaring i forhold til kjønn, ansiennitet og undervisingsfag ikkje vil gje særleg meining.

Alle lærarane veit at dei har eller har hatt elevar som har deltatt på mestringskurset. Det er som nemnt likevel ikkje alle som veit kven av elevane deira som har deltatt. Når dei snakkar om erfaringar rundt tilpassing av opplæringa til desse elevane, snakkar dei altså like gjerne om elevar som viser depressive symptom, men som ikkje har delteke på kurset. Lærarane veit heller ikkje nødvendigvis om elevane med depressive symptom har fått påvist depresjon, har

færre depressive symptom enn kriterier for ein diagnose eller om symptomane kan vere ein del av ein annan vanske, som til dømes angst. Erfaringane til lærarane blir derfor refleksjonar rundt det å tilpasse for elevar som viser kjenneteikn på depresjon, uavhengig av eventuell diagnose og uavhengig av deltaking på kurset eller ev. anna behandling elevane er eller har vore i.

### **3.4.2 Utarbeiding av intervjuguide**

Ein intervjuguide skal omfatte tema og område som er sentrale for problemstillinga, og som til saman dekkjer det studien skal belyse (Dalen, 2011). Med utgangspunkt i eiga problemstilling og kunnskap om teori og forskning på området blei det fokusert på å undersøke fire område: 1) lærarane si generelle forståing av depresjon, 2) den generelle forståinga av tilpassa opplæring, 3) erfaringar med tilpassing for dei elevane dei kjende til at hadde depressive symptom og 4) erfaring med meistringskurset. Når ein utarbeider ein intervjuguide kan ein bruke «traktprinsippet», det vil seie at ein startar med det som ligg lengst unna kjernen av det ein skal undersøke (Dalen, 2011). I tillegg bør intervjuet starte på ein måte som får informanten til å kjenne seg vel. Derfor blei intervjuet innleia med spørsmål om utdanning- og arbeidsbakgrunn. Resten av intervjuet starta med definering av sentrale omgrep som depresjon og tilpassa opplæring, før lærarane blei bedt om å fortelje om eigne erfaringar med elevane og utfordringane deira. Til slutt blei det spurt spesifikt om erfaringar rundt «Mestringskurs for ungdom (DU)».

Utfordringa når ein skal velje måleinstrument i datainnsamling er å finne et instrument som faktisk måler det du vil undersøke (Bryman, 2016). I dette prosjektet var utfordringa å finne ei form på intervjuguiden som ikkje berre var ei god hjelp til å få svar på det problemstillinga spurte om, men som også var fri nok til ikkje å styre lærarane for mykje. Undersøkinga er ute etter deira erfaringar, og intervjuguiden måtte gje rom for at dei kunne fortelje fritt om desse utan å forstyrre med detaljerte spørsmål. Samstundes er det viktig å vere førebudd på at ikkje alle nødvendigvis mestrar å fortelje fritt, og kanskje kan trenge litt støtte i form av konkretiseringar og meir detaljerte spørsmål. Derfor blei det laga ein intervjuguide som hadde fire hovudområder. For kvart område blei det laga spørsmål som både skulle hjelpe til med å passe på at lærarane var innover aktuelle områder innafor temaa, og som kunne brukast til støtte for lærarane og som oppfølgingsspørsmål. I forkant av intervjuet blei det gjennomført

prøveintervju for å finne ut korleis intervjuguiden var i samsvar med formålet med prosjektet, og når det gjaldt gjennomføring av intervjuet. Det blei vurdert at den trengde få justeringar.

### **3.4.3 Gjennomføring av intervju**

Dalen (2011) framhevar at ein forskingsintervju ikkje er ein vanleg dialog mellom to samtalepartnarar. Det er informanten som er i fokus, og forskaren sine egne oppfatningar og synspunkt bør haldast utanfor. For å få den som blir intervjuet til å fortelje om seg sjølv og kanskje komme inn på tema som kan vere litt vanskeleg å snakke om, peikar Dalen (2011) på at er det viktig å vise verkeleg interesse for den som blir intervjuet. I intervjusituasjonen blei det lagt vekt på å skape ein så trygg situasjon som mogleg, og å la informantane komme til orde og fortelje fritt. I tillegg blei det fokusert på å lytte aktivt og interessert. Alle intervjuet blei gjennomførte på arbeidsplassen til kvar enkelt lærar, i kjente og trygge omgjevnader og på tidspunkt som lærarane føreslo sjølve. Tre av lærarane fortalde ganske fritt om temaet, og trengde lite støtte ved hjelp av detaljspørsmåla i guiden. Dei to andre lærarane trengde litt meir støtte, og intervjuguiden blei derfor følgt i større grad på detaljnivå. Alle lærarane fekk moglegheita til å oppklare, kommentere eller spørje spørsmål både undervegs og til slutt i intervjuet. Det blei lagt vekt på å samanfatte undervegs, for at lærarane kunne bekrefte at dei hadde blitt forstått rett. Det blei gjort opptak av intervjuet, og informantane blei grundig informert om både lydopptaket, behandling av datamaterialet, personvern og rettigheiter som informant før intervjuet starta.

## **3.5 Tematisk analyse**

I følge Creswell (2007) vil dataanalyse i kvalitative studiar som regel bestå av å førebu og organisere datamaterialet for analyse gjennom til dømes transkribering av intervju, redusere materialet til dømes gjennom koding og kategorisering og til slutt presentere funna i figurar, tabellar eller ein diskusjon. I ei fenomenologisk tilnærming vil det vere naturleg å kode datamaterialet gjennom å identifisere signifikante oppfatningar og påstandar, for så å gruppere desse i meiningsfulle kategoriar. I tolkingsprosessen blir det utvikla ei strukturert skildring av korleis fenomenet blei erfart og opplevd, og kva hovudtrekka i datamaterialet er. Vidare i denne oppgåva vil prosessen frå lydopptak til koding og kategorisering bli skildra og gjort greie for.



### 3.5.1 Transkripsjon

Rapley (2001) framhevar at ein som forskar bør vere bevisst på å analysere det intervjuobjektet seier i produksjonen av både form og innhald i intervjuet, uavhengig av kva for analytisk ståstad dei har i høve til datamaterialet. Rapley (2001) demonstrerer dette ved å vise kva effekt ulik transkripsjon av intervjuet kan ha på korleis ein kan analysere det intervjuobjektet fortel. Ein meir detaljert transkripsjon kan fortelje meir om korleis utsegna til intervjuobjektet blei produsert. Korleis intervjuaren svarar, ikkje svarar kan ha innverknad på svaret til den som blir intervjuar. Ein bør derfor tenke gjennom korleis ein transkriberer intervjuar, ikkje nødvendigvis veldig detaljert, men i alle fall ikkje utelate det intervjuaren seier og ev. ikkje seier. Tjora (2017) anbefalar at ein er litt meir detaljert enn nødvendig, av den grunn at ein veit aldri kva ein kan trenge av informasjon, og at det viktigaste tapet frå sjølve intervjuet er dei visuelle leietrådane og informasjon om stemning i intervjuet. Han peikar på at desse faktorane kan vere nødvendig å ta omsyn til spesielt dersom det er andre enn den som intervjuar som utfører transkriberinga.

Lydopptaka gjorde det mogleg å transkribere intervjuar så tett opp til slik lærarane har uttrykt seg som mogleg. Fordi både intervjuar og transkripsjonen blei utført på eiga hand, er det ikkje tatt med skildringar av kroppsspråk og stemning. Datamaterialet er ikkje så omfattande at vesentlege visuelle faktorar og stemningsfaktorar ville forsvinne av den grunn. Intervjuar er nedskrivne på nynorsk. Informantane hadde ulike dialektar, og det å «omsette» til nynorsk bidrog til å anonymisere informantane. I enkelte utsegner er ordstillinga blitt endra slik at språket nærmar seg normert skriftspråk. Dette er gjort for å gjere det lettare å lese ved eventuelt sitat, men berre når det er vurdert som høgst nødvendig og når det er sikkert at det ikkje endrar meininga i utsegna.

### 3.5.2 Koding og kategorisering

I følge Dalen (2011) må forskaren systematisk gå gjennom datamaterialet for å sette merkelapp på kva det eigentleg handlar om, for så å leite etter meir abstrakte kategoriar som kan samle datamaterialet på ein ny måte. Sagt med andre ord handlar det om å finne mønster og tendensar i datamaterialet gjennom først å bryte det opp i mindre bitar for så å samle det igjen i nye samansetningar. I denne studien blei *NVivo 12* brukt til koding av datamaterialet

og det blei brukt ei open koding, som vil seie å identifisere omgrep som kan inngå i nye kategoriar (Dalen, 2011).

Kategorisering består av å samle kodar som har ein innbyrdes tematisk samanheng i grupper, i tillegg til å skilje ut kodar som er irrelevante (Tjora, 2017). I dette arbeidet er vesentleg at den innfallsvinkelen til analysen som best eignar seg til det materialet ein har og dei spørsmåla ein ønskjer å setje lys på (Dalen, 2011). *NVivo 12* blei brukt til kategoriseringa også. Kategoriane som blei danna var meint å kunne vere med på svare på problemstillinga. Etter kvart som det dukka opp meiningsfulle kategoriar som var eigna til dette, blei relevante kodar innlemma i desse, og kodar som ikkje hadde ein funksjon blei utelatt. I denne prosessen blei det heile tida veksla mellom transkripsjonane av intervjua og det koda materialet, for ikkje å oversjå signifikante utsegner i intervjua eller vesentlege emne frå intervjuguide og teori som kunne inngå i kategoriane. Dette samsvarar med den iterative tenkinga skissert i innleiinga til metodekapittelet, der nokre tema har utgangspunkt i teori og intervjuguiden, medan andre dukkar opp i datamaterialet (Bryman, 2016).

## **3.6 Kvalitet og etiske refleksjonar**

*Transparens* i forskning handlar om kor godt dei vala og vurderingane som er gjort gjeldande pålitelegheit og gyldigheit i forskingsprosjektet er formidla (Tjora, 2017). Målet er at lesarane skal kunne ta stilling til kvaliteten på forskinga gjennom å få innsyn i forskingsprosessen. Her er det gjort greie for tankar om pålitelegheit, truverdigheit og overførbarheit i tilknytning til prosjektet, i tillegg til etiske refleksjonar rundt forskararbeidet.

### **3.6.1 Påliteleg, truverdig og overførbar forskning**

*Reliabilitet* i forskning handlar mellom anna om moglegheita for etterprøving av studiar og for å vurdere om dei er pålitelege og nøyaktige (Bryman, 2016). I følge Dalen (2011) er forskaren si rolle ein viktig faktor i kvalitative studiar fordi den blir til i samspelet mellom informanten og situasjonen. Ho peikar på at både situasjonane og individet endrar seg, og at det derfor blir vanskeleg å etterprøve resultata. Derfor må ein nærme seg spørsmålet om reliabilitet på andre måtar. Forskaren kan til dømes skildre prosessen nøye slik at ein annan forskar i prinsippet kan ta på seg same rolla i ei tenkt gjennomføring av prosjektet. Tjora (2017) peikar på at å vere open om eigen posisjon og engasjement i forskingsarbeidet er med

på å styrke pålitelegheita til forskingsprosjektet. Derfor er det i denne oppgåva gjort eit forsøk på å skildre prosessen så detaljert og nøyaktig som mogleg, frå utarbeiding av teori og forskingsgrunnlag, gjennom prosessen med datainnsamling, til tolking og diskusjon av funna. I tillegg har det vore viktig å peike på eiga førforståing og posisjon i forhold til fagområdet og temaet i prosjektet.

*Validitet* er eit anna sentralt moment i vurderinga av kvaliteten på forskinga, og handlar mellom anna om kor vidt slutningane som er gjort er truverdige (Bryman, 2016). Dalen (2011) snakkar om å drøfte validitet på ulike område. Grunnlaget for å vurdere metodane for datainnsamling er å vurdere om dei er tilpassa formålet med prosjektet og det teorigrunnlaget som prosjektet bygger på. Det er derfor i denne oppgåva forsøkt å grunnje val av teori- og forskingsgrunnlag og metode så godt som mogleg. Det har også blitt fokusert på å utarbeide ein intervjuguide som speglar både problemstillinga og teorigrunnlaget, i tillegg til at intervjuguiden er lagt ved oppgåva (vedlegg 3). Vidare er ei validitetsdrøfting av datamaterialet og omarbeidinga av dette sentralt (Dalen, 2011). Intervjuguiden la opp til så fylldige svar som mogleg, slik at informantane kunne komme med så utfyllande og innhaldsrrike utsegner som mogleg. I tillegg blei det brukt lydopptakar med god kvalitet, og intervjuet blei transkribert tett opp til slik informantane faktisk har uttrykt seg. Bruk av *NVivo 12* har gjort det mogleg å sjekke eiga koding og kategorisering. For å sikre validiteten i tolkinga er det lagt vekt på å knyte tolkingane opp mot teori og forskingsgrunnlaget i så stor grad som mogleg.

Overførbarheit handlar om kor vidt studien kan vere representativ utover eigen kontekst (Bryman, 2016). Dette kan vere utfordrande i kvalitativ forskning og utfordringa er gjerne knytt til utval. Dalen (2011) peikar på at i kvalitative studiar er det nesten alltid snakk om små, hensiktsmessige utval, med lita moglegheit for til dømes generalisering slik det er tenkt i den kvantitative forskartradisjonen. I kvalitativ forskning er det gjerne tenkt alternative former for overføring. Det kan til dømes handle om å bruke utval som i størst mogleg grad er valt ut for å vere representative for den gruppa som er i fokus. Det kan også vere slik at forskaren gir lesaren så breitt grunnlag som mogleg for å sjølv kunne vurdere overføringsverdien av studien, gjennom ei så grundig skildring av prosessen som mogleg. I dette prosjektet har det vore avgrensa moglegheit til å sikre eit breitt og samansett utval, både på grunn av avhengigheita av tilgjengelege informantar, men også på grunn av at omfanget på prosjektet avgrensa talet på informantar. Det er derfor lagt vekt på ei så nøyaktig skildring

av prosjektet som mogleg, jf. det som er nemnt om transparens ovanfor, i håp om at dette kan gje lesaren eit grunnlag for å vurdere kor vidt studien har overføringsverdi.

### **3.6.2 Ethiske refleksjonar**

Det er utarbeida retningslinjer for gjennomføring av forskingsprosjekt (NESH, 2016). Her vil dei retningslinjene som er mest relevante for dette prosjektet bli gjort greie for, i tillegg til ei forklaring på korleis dei er forsøkt ivaretatt. *Meldeplikt* inneberer at forskingsprosjektet må meldast til Norsk senter for forskingsdata (NSD) dersom prosjektet skal behandle personopplysingar. Prosjektet blei meldt inn i forkant av datainnsamling, og godkjent av NSD (vedlegg 2).

*Informert og fritt samtykke* handlar om at forskaren skal gje deltakarane i prosjektet tilstrekkelig informasjon om formål med prosjektet, kven som står bak det, kven som får tilgang til informasjonen, korleis ein har tenkt å bruke resultata og kva det vil seie for deltakaren å vere med på prosjektet. I tillegg handlar det om at forskaren må innhente samtykke frå deltakarane (NESH, 2016). Det blei i samband med dette prosjektet utarbeida eit informasjonsskriv til deltakarane, i tillegg til eit samtykkeskjema som deltakarane skreiv under på i forkant av intervjuet (vedlegg 1). Både informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet er utforma i samsvar med krava frå NSD.

*Konfidensialitet* vil seie at forskaren skal behandle innsamla informasjon om personlege forhold konfidensielt og fortruleg. Personlege opplysingar skal vere aidentifisert og datamaterialet skal vere anonymisert i publisering og formidling (NESH, 2016). I oppgåva er datamaterialet brukt på ein slik måte at det ikkje skal kunne gå an å kjenne igjen deltakarane. Informantane er i anonymisert med kodenamn, både i datamaterialet og i oppgåveteksten. Samtykkeskjema og kodenøkkel er oppbevart innelåst og fråskilt frå datamaterialet, og datamaterialet blei oppbevart på ein kryptert minnepinne som berre forskaren hadde tilgang til. Deltakarane blei informert om behandlinga av datamaterialet i informasjonsskrivet (vedlegg 1).

## 4 Presentasjon, analyse og drøfting av funn

I denne delen blir funna i undersøkinga presentert, samanlikna og diskutert opp mot teorien og forskinga som blei presentert i kapittel 2. Problemstillinga i oppgåva er: *Kva for forståing og erfaring har lærarar, som har eller har hatt elevar som har deltatt på «Mestringskurs for ungdom (DU)», med tilpassing av opplæringa for elevar med depressive symptom?* For å svare på denne blei det stil tre forskingsspørsmål: 1) *Kva forståing har lærarane for kva som er relevant tilpassing for elevar med depressive symptom, og kva for tilpassingar gjer dei?* 2) *I kva grad opplever lærarane at dei tilpassar godt nok for denne elevgruppa?* 3) *I kva grad opplevde dei informasjonen som blei gjeven i brosjyren som nyttig?*

Tabell 1:

Oversikt over tema i intervjuguide og prosessen med koding og kategorisering av datamaterialet.

Tema frå intervjuguide	Intervju	Analyse - koding	Analyse - kategorisering
Depresjon →	Forståing →	Kjenneteikn/symptom →	Forståing av depresjon
Tilpassa opplæring (TP) →		Behandling →	Forståing av tilpassa opplæring
Skulemiljøet -relasjonar → -regulering → -autonomi →	Erfaring →	Årsakar →	
		Definisjon TP →	
Relasjon til elevane →			
Emosjonell støtte →		Medverknad →	Oppleving av tilstrekkeleg tilpassing
Mestringskurset →		Fagleg støtte →	Kompetansebehov
		Relasjon elev-elev →	
		Reglar/konsekvensar →	
		Organisering/struktur →	
		Initiativ →	
		Openheit →	
		Positive erfaringar →	
		Negative erfaringar →	
		Erfaring med kollegaer →	
		Kunnskap om mestringskurset →	

I analysen blei det gjort ei kategorisering på bakgrunn av relevante omgrep som blei identifisert i datamaterialet (tabell 1). Kategoriane samsvarar med oppbygginga av problemstillinga. Dei tre første kategoriane representerer tema som er aktuelle for å svare på det første forskingsspørsmålet (sjå siste kolonne i tabell 1). Den fjerde kategorien representerer det andre forskingsspørsmålet, og den siste kategorien det tredje forskingsspørsmålet. Informantane sine utsegn er i denne delen av oppgåva presentert anten som indirekte eller direkte sitat. Der det er fleire informantar som har liknande meiningar og oppfatningar er det nokon gonger formulert ei samlande utsegn som på best mogleg måte speglar det informantane har sagt. Det er lagt vekt på å la alle informantane komme til orde, så godt det lar seg gjere, og i den grad det er hensiktsmessig, bruke omtrent like mykje materiale frå alle fem. Informantane har som tidlegare nemnt fått kodenamna *Eir, Frigg, Frøya, Idunn og Sigyn*.

## 4.1 Forskingsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet er: *Kva forståing har lærarane for kva som er relevant tilpassing for elevar med depressive symptom, og kva for tilpassingar gjer dei?* Det er heilt klart eit omfattande spørsmål. For å belyse dette vil derfor funna bli organisert etter den tematiske oppdelinga i intervjuguiden. Først vil lærarane si forståing av depresjon bli presentert, deretter korleis dei forstår prinsippet om tilpassa opplæring, og til slutt blir erfaringar med tilpassing for elevar med depressive symptom presentert. Heile forskningsspørsmålet vil bli samanfatta i eit eige avsnitt.

## 4.2 Lærarane si forståing av depresjon

Lærarane blei bedt om å forklare kva dei legg i omgrepet depresjon. Tre av lærarane assosierte depresjon med nedstemtheit. To av dei meinte vanskane gjekk ut over kvardagslivet og at dei var vedvarande. Ein nemnde det å kjenne på at ein ikkje mestrar, ein annan at ein som deprimert ikkje har det godt med seg sjølv og blir inneslutta og stille. Ein tredje lærar peika på at ein blir meir sårbar når ein er deprimert. I korte trekk samsvarar det med nokre av kriteriana for ein depressiv episode slik ICD 10 (WHO, 2016) og DSM 5 (APA, 2019) skildrar dei. Ingen av lærarane ga ei særleg utdjupande forklaring på depresjon, og for å få eit meir nyansert og breiare bilete av lærarane si forståing, blei dei så bedt om å skildre kjenneteikn på ein elev med depressive symptom.

### 4.2.1 Forståing av kjenneteikn hos elevane

*Nedstemtheit* verka å ha litt ulike uttrykk hos elevane i skildringane til lærarane. Fleire av elevane blei skildra som stille og inneslutta, og at dei trekte seg fort tilbake og heldt seg for seg sjølv. Andre elevar hadde lettare for å gje uttrykk for at det var noko dei synest var vanskeleg. Idunn og Frøya fortel at dei gjerne kan sjå det på kroppsspråket deira at det er noko. Elevane kan til dømes sjå mykje ned, blikket kan vere dødt og kroppshaldninga deira kan vere lutrygga, som om dei har sige saman. Idunn fortel at det kan vere vanskeleg å forstå kva grunnen til dette kroppsspråket kan vere. Ho skildrar ein elev som i starten såg sur og mutt ut, men som seinare viste seg å ha det ganske tungt, og ein annan elev som gret mykje, spesielt i starten av skuleløpet. Andre lærarar igjen, nemner at det ikkje er alle elevane som viser tydelege kjenneteikn på nedstemtheit: *«I mine fag, så har den eine (eleven, red.) vore*

vanskeleg å legge merke til eigentleg. Hadde eg ikkje visst noko, så hadde eg ikkje tenkt over det» (Frigg).

Alle lærarane nemner at desse elevane tek lite *initiativ* til å snakke med lærar om kva som er vanskeleg. Frigg nemner at elevane ofte sit litt for seg sjølv, og Frøya fortel om ein elev som kanskje observerer det som skjer blant medelevane, meir enn å vere med på det sosiale. Eir, Sigyn og Idunn fortel om elevar som har det vanskeleg med å komme på skulen, og at dei har høgt *fråvær* i periodar. Frigg seier ho ikkje har tenkt på fråvær som eit problem, men at ho opplever det er like hyppig som hos alle andre. Forskjellen er kanskje at når dei først er borte er det fleire dagar i strekk.

Lærarane skildrar elevar som er *engstelege* for ein del situasjonar på skulen. Sigyn og Eir nemner at elevane til dømes kvir seg for å stå framfor resten av klassen og presentere fagstoff, eller er redde for å seie noko høgt i klassen. Frigg er meir generell og seier at det er som om dei har ein angst for ulike ting som går utover kvardagen deira. Frøya opplever at nokre elevar kanskje kan trekke seg vekk frå vanskelege situasjonar. Angst for testsituasjonar og generell prestasjonsangst er nemnt av fleire av lærarane. Ein av lærarane nemner dårleg *sjølvtilit* som eit av kjenneteikna, og poengterer: «*Det er klart når ein har ein depresjon, så er ein jo litt sårbar då, gjerne for tilbakemeldingar og sånn*» (Idunn). Ein annan av lærarane seier det slik: «*Dei er jo meir sårbare enn andre, og eg tenker desto meir eg kan legge til rette for dei, desto meir eg kan hjelpe dei med, desto betre kanskje dei kjem gjennom kvardagen (...)*». (Sigyn)

Nokre av lærarane nemner at det for enkelte av elevane kan bli litt mykje innimellom. At det at ein har det tungt gjer at ein ikkje heilt meistrar skulekvardagen og *mengda av arbeid* og *forventingar* som skulen har til ein. Sigyn nemner at elevane ofte har vanskar med å halde innleveringsfristar. Idunn fortel om elevar som har vanskar med å organisere skulearbeidet og sortere ut kva som er viktig å gjere og når ein bør gjere det. Manglande *mestringskjensle* hos elevane er nemnt av lærarane fleire gonger.

Dei fleste lærarane hadde ikkje nokre konkrete refleksjonar rundt *kjønnsforskjellar*, men Frigg nemner at ho får inntrykk av at jentene gjerne kan ha på ei «maske» på skulen. Alt ser tilsynelatande bra ut, men så viser det seg gjennom samtalar at dei slit med noko. I tillegg nemner ho: «*(Eg) føler (...) at gutane kan trekke seg litt meir tilbake (enn jentene, red.)*». Alle

lærarane meinte depresjon var eit aukande problem som det var særst aktuelt å ta tak i, og fleire nemnde at det for dei elevane det gjaldt hadde store konsekvensar for skulegangen om dei ikkje fekk hjelp.

### **Samanfatning av lærarane si forståing av kjenneteikn på depresjon**

Eit fellestrekk ved dei kjenneteikna lærarane skildra er at dei fleste er trekk ein kan observere, altså åtferda til elevane. Samla inntrykk av ein typisk deprimert elev er ein stille, inneslutta og kanskje litt engsteleg elev, med litt høgt fråvær og som hos nokon av lærarane strevar med å få gjort unna skulearbeidet. Av kjenneteikn som ikkje direkte går på observerbar åtferd er det nemnt nedstemtheit, angst, dårleg sjølvtilit og manglande mestringskjensle. Ingen av lærarane forklarte desse kjenneteikna til dømes med årsaksforklaringar som negative tenkesett eller variasjonar i personlegdom, men eit par av lærarane meinte at elevar med depressive symptom var litt meir sårbare enn andre. No blei rett nok lærarane ikkje direkte oppmoda om å skildre årsaker til depresjon i intervju, men eit par av lærarane var inne på at årsakar til depresjonen kanskje var det at eleven «ikkje hadde det bra med seg sjølv», eller hadde opplevd å miste eit familiemedlem. Lærarane viste med andre ord ein del kunnskap om kjenneteikn på depresjon, men om dei har forståing for moglege årsakar kom ikkje godt nok fram i intervju.

Definisjonen av kunnskap om psykisk helse (MHL) gjeven tidlegare i oppgåva peika på at ein viktig del av kunnskap om psykisk helse er å kunne kjenne igjen og forstå psykiske lidingar. Alle lærarane som blei intervjuja kunne med sikkerheit fortelje at symptom på depresjon var at ein gjerne var nedstemt over tid, og at elevane var passive. Elles var det litt ulikt kva dei la vekt på, og det kan vere at lærarane si forståinga av årsaker er noko mangelfull. Forståinga deira kan med andre ord tolkast som litt vag og varierende. Det er sjølvstakt ikkje grunnlag for å generalisere dette funnet, og som nemnt tidlegare er det lite forskning på kunnskapen til lærarar om psykisk helse. Av dei få studiane presentert i teoridelen av oppgåva, så kan ein sjå nokre parallellar mellom funna i denne studien og funna i den eine kanadiske studien som fann at lærarstudentar lett kunne kjenne igjen symptom på enkelte psykiske vanskar, men når det kom til årsaksforklaringar på depresjon var det mindre nyansert (Whitley & Gooderham, 2016). Det er uansett eit poeng å framheve viktigheita av det at lærarar har god kunnskap om psykisk helse. Som nemnt tidlegare, er det slik at jo betre kunnskap om psykisk helse, jo lettare kan lærarane kjenne igjen symptoma og gje støtte til dei som treng det (Kutcher et al., 2013). Dersom ein ser dette i lys av at så mange som 30 %



av elevane i vidaregåande skule rapporterer om depressive symptom (Bakken, 2017), blir lærarane sin kunnskap om psykisk helse vesentleg i arbeid med denne aldersgruppa.

#### **4.2.2 Kunnskap om behandling**

Som ein del av kunnskap om psykisk helse er kunnskap om korleis psykiske lidingar kan behandlast. Dei fleste lærarane som blei intervjua hevdar dei kan lite om behandling av depresjon. Dei nemner alle at det å samtale med nokon, gjerne psykolog, er ei behandlingsform. Idunn poengterer at det kan vere viktig å finne nokon å dele tankane sine med, å kvitte seg med ei bør, og at det nødvendigvis ikkje treng å vere ein psykolog, sjølv om det godt kan vere det. Samtaleterapiene interpersonleg terapi og kognitiv terapi, er som nemnt i teoridelen godt etablerte terapiformer med god støtte i forskning. Interpersonleg terapi legg vekt på å lære den som er deprimert strategiar for korleis ein meistrar mellommenneskelege konflikhtar. Kognitiv terapi jobbar med strategiar for å meistre negative tankemønster. Slike strategiar er nemnt av ein av lærarane i utvalet. Eir meiner at opparbeiding av nettopp meistringsstrategiar er noko av det viktigaste i behandlinga av depresjon. I tillegg nemner Sigyn medikamentbehandling. Det er som tidlegare nemnt ikkje vanleg å gje unge under 18 år medikamentbehandling, men bruken aukar, blant anna hos jenter mellom 15-17 år. Dette har Sigyn lagt merke til, seier ho, men ho er særst skeptisk til det. Ho meiner biverknadane er for farlege, og nemner mellom anna sjølvordstankar som ein av dei.

Frøya er ikkje så veldig opptatt av behandling av depresjon, fordi ho meiner at behandlingdelen av depresjonen til eleven ikkje er læraren sitt ansvar. Ho ser på læraren som førsteleddet, som ser at eleven har vanskar, for så å vise vidare til helsetenesta dersom eleven ser ut til å ha behov for det. Denne utsegna er interessant av fleire årsaker. Først fordi lærarane, gjennom fornyinga av fagplanen og innføringa av emnet folkehelse og livsmestring, vil måtte involvere seg i behandlingdelen av psykisk helse, i alle fall på kunnskapssida. For det andre er den rolla til læraren som Frøya peikar på, å kjenne igjen symptom på psykiske vanskar og melde vidare, ei viktig rolle, mellom anna fordi lærarane er tett på elevane og er dei første til å legge merke til endringar og forverringar (Whitley et al., 2013). Samstundes er ikkje dette eit heilt enkelt tema. Whitley et al (2013) peikar som tidlegare nemnt på at det er viktig at lærarane ikkje skal ha ei terapeutisk rolle. I tillegg er tidsbruk og tidsmangel eit tema som er nemnt når det gjeld utfordringar i læreryrket (Damsgaard & Eftedal, 2014). Derfor er det av interesse på kva måte ansvaret til læraren blir påverka når det gjeld både fornyinga av

fagplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016) og i den kommande opptrappingsplanen for psykisk helse hos barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019).

### **4.2.3 Samanfating av lærarane si forståing av depresjon**

Lærarane i utvalet fortel altså om lite kunnskap om behandling av depresjon, i tillegg til at dei har noko varierende kjennskap til symptom og årsaker. Samstundes veit vi lite om korleis det generelt står til med kunnskapen til lærarane i skulen. I teoridelen blei det påpeika at for å fremje kunnskap om psykisk helse hos ungdom, og aktivt ta del i utfordringar rundt temaet, er det sentralt at lærarane utviklar kunnskapen sin om psykisk helse (Kutcher et al., 2013). I samband med integrering av psykisk helse i fagplanar, tilrår Kutcher et al (2013) at lærarane får opplæring i kunnskap om psykisk helse. Dette vil bli diskutert vidare i samband med siste forskingsspørsmålet.

## **4.3 Lærarane si forståing av tilpassa opplæring**

Lærarane blei bedt om å forklare kva dei la i omgrepet tilpassa opplæring. Dei fleste lærarane nemner at tilpassing av opplæringa er for *alle* elevar, uavhengig av føresetnader. Eir uttrykkjer med glimt i auget at det jo handlar om å få lurt det beste ut av kvar elev. Frigg forklarar det litt meir formelt: «*Det (tilpassa opplæring, red.) er jo at alle elevar uansett utgangspunkt og utgangsnivå (...), skal få moglegheit til å vise sine kunnskapar og ferdigheiter. Og at ein legg til rette for det (...)*». Det er med andre ord sterke band til opplæringslova sin paragraf 1-3 (Opplæringslova, 1998) i desse utsegnene. Det er ingen tvil hos lærarane om at tilpassa opplæring er for alle, og at evnene og føresetnadane hos elevane ligg til grunn.

### **4.3.1 Verdiorientering**

Hovudfokuset til lærarane i utvalet er på det som skjer i *klasserommet* av tilpassing. Frøya peikar på at tilpassa opplæring er noko som skjer i alle timar. Fleirtalet av lærarane seier at tilpassinga til dømes handlar om å tilpasse *fagleg nivå* i oppgåver og å tilpasse *vurderingsformer* og *vurderingssituasjonar*. Idunn føler at tilpassing for ho blir meir og meir å avgrense tida ved kateteret, det vil seie ein kortare forelesingsdel, og så gå rundt til elevane medan dei arbeider og gje dei den tilpassinga ho veit at dei treng. Frigg peikar på at kva ein gjer av tilpassing er avhengig av *funksjonsnivået* til eleven det gjeld. I klasserommet handlar

tilpassa opplæring også om *organisering*. Fleire av lærarane peikar på at dei tilpassar grupper når dei skal ha gruppearbeid, fordi det ikkje er alle som kan jobbe saman like godt. Dei nemner også plassering i klasserommet som noko dei kan bruke som verktøy i tilpassinga.

Lærarane ser ut til å vere opptatt av å følge med på det faglege rundt eleven, og tilpasse for dei elevane som treng det. Merksemd rundt det faglege ved tilpassinga er vanleg, noko som Håstein og Werner (2014) som tidlegare nemnt har påpeika. I arbeidet med den faglege tilpassinga er det eit par av elevane som nemner ein av verdiane til Håstein og Werner, *variasjon*. Både Eir og Sigyn er opptatt av det. «*Alle skal få lov til å skine*», seier Eir, derfor er det viktig for ho å legge opp til varierte presentasjonsformer i vurderingssituasjonane. Sigyn framhevar at det også er viktig å variere arbeidsmåtar: «*Vi lærer jo alle på forskjellige måtar, og det må ein jo ta omsyn til også i ein læringssituasjon.*»

Frøya meiner tilpassa opplæring like gjerne kan ha med korleis du seier «god dag» til elevane å gjere, for det handlar jo om så mykje. Tilpassing kan altså med andre ord også vere å jobbe med *klasse miljøet*. Frøya peikar til dømes på det å jobbe for at klassen skal kunne *inkludere* alle i gruppearbeid o.l. slik at ingen blir ståande igjen åleine. Eir nemner at det er viktig at alle elevane skal kjenne seg *trygge*, for er ein ikkje trygg, lærer ein ikkje. Å skape eit *godt forhold til elevane* er med på å skape tryggleik, meiner ho. I desse utsegnene ligg det fleire av verdiane til Håstein og Werner (2014). For det første er inkluderingsperspektivet tydeleg her. I tillegg er det element her som kan knytast til *verdsetting*. Å møte tryggleik og gode relasjonar kan sjåast i samanheng med opplevinga av å bli verdsett.

Å skape eit godt forhold til elevane heng også, i følge lærarane saman med det å kunne sjå eleven og lytte til eleven sine *behov*. Idunn skildrar det siste som det å vere *sensitiv* for korleis elevane har det, og kva dei treng av tilpassingar i ulike situasjonar. Eir og Sigyn peikar på at det er skulen og læraren som skal tilpasse *for* elevane, ikkje omvendt, og at ein derfor må lytte til dei, og så tilpasse der det går an. Dei nemner også at for å få til dette er det viktig at *elevane seier i frå* om tilpassinga treff behova deira. Verdien *medverknad* står sterkt i desse utsegnene, i tillegg til at lærarane etterspør elevane sitt perspektiv, deira *erfaringar*, når dei ønskjer å lytte til dei.

### 4.3.2 Individ- og systemperspektiv

Sigyn fortel ivrig om korleis ho tenker tilpassing i sine timar. Ho poengterer at ein kan tilpasse opplegget slik at det treff så mange som mogleg, både nivåmessig og organisatorisk. Ho peikar på at ein kan legge opp til variasjon i fagleg nivå på til dømes oppgåver eller prøver som blir gjeve i klassen dersom det er nokre elevar som har behov for det. Døme på tilpassing av prøve kan vere prøve med og utan hjelpemiddel. Elevane kan enten velje arbeidsmåte eller fagleg nivå sjølv, eller ein kan rettleie dei til eit passende val. Det blir individretta tilpassing, på systemnivå. Ho forklarar hensikta med varierte arbeidsmåtar slik: «*Ein treff kanskje ikkje alle elevane kvar time, men alle elevane får i løpet av ei veke (...) ein arbeidsmåte som passar dei best*». Tankegangen til Sigyn rundt tilpassa opplæring ser ut til å innehalde fleire verdiar, mellom anna *variasjon*, *medverknad* og *erfaringar*. I tillegg fokuserer Sigyn på at tilpassinga skal vere for alle, den skal *inkludere*, ved at det blir lagt opp til at tilpassinga skal skje i fellesskapet, og ikkje for ein og ein elev.

Dei andre lærarane er ikkje like bevisste på individretta og systemretta tilpassing, men når dei får forklart omgrepa kjenner dei seg igjen. Frøya konkluderer med at dersom tilpassinga er slik at den føregår i klasserommet, for alle, der elevane gjerne ikkje veit at dei får tilpassingar, eller at det er gjort tilpassingar for at flest mogleg skal passe inn, så er det ikkje individretta tilpassing, men på systemnivå. Denne tankegangen er nær slik Sigyn tenker. Frigg tenker litt annleis om systemretta tilpassing. Ho tenker at det ho gjer i timen opp mot kvar enkelt elev er individretta, det er den tilpassinga ho gjer som lærar. På systemnivå så har skulen eit større apparat. Då er det kanskje rådgjevar, helsesøster og psykolog som i samarbeid med lærarane lagar tilpassingar for eleven. Dette apparatet vil det bli gjort nærare greie for i samband med siste forskingsspørsmålet. Idunn påpeikar at det med tilpassa opplæring er det liksom ikkje noko felles retningslinjer for korleis skal gjerast, og at det blir litt opp til kvar enkelt lærar på skulen der ho jobbar. Denne problemstillinga vil bli tatt med vidare i samband med forskingsspørsmål 2.

### 4.3.3 Samanfating av lærarane si forståing av tilpassa opplæring

Nokre av verdiane til Håstein og Werner (2014) kan kjennast igjen i lærarane sine karakteristikkar av tilpassa opplæring. Hovudfokuset deira er likevel på den faglege og

organisatoriske tilpassinga. I tillegg handlar det i hovudsak om utfordringane til kvar enkelt elev, sjølv om eit par av lærarane viser ei større systemtenking.

## 4.4 Tilpassing for elevar med depressive symptom

Kva er det så lærarane i utvalet gjer av tilpassing når det gjeld elevgruppa som er i fokus i dette prosjektet? Erfaringane til lærarane er i denne delen av oppgåva organisert i dei tre hovudemna tilknytt skulefaktorar relatert til depresjon i teoridelen, *relasjonar*, *regulering* og *autonomi*. Eit hovudtrekk i datamaterialet er at utsegnene til lærarane har ei overvekt retta mot relasjonar mellom elev og lærar.

### 4.4.1 Tilknytning og relasjonar

#### Relasjonen mellom lærar og elev

Fleire av lærarane nemner at det er viktig at elevane er opne om vanskar og utfordringar til læraren sin, men at dette ikkje er noko som kjem av seg sjølv. Frigg og Idunn peikar på at ein må *bygge ein relasjon* til elevane for å få til dette. Frøya peikar på at god relasjon til alle elevane er eit mål. Ho jobbar med å bli godt kjent med alle. Det betyr ikkje nødvendigvis at ho veit alt om eleven, men til dømes litt om familie, interesser og aktivitetar på fritida. I tillegg jobbar ho med at ho skal «*sjå alle kvar dag*», det vil seie at alle får litt merksemd frå ho kvar dag. Eir seier det slik:

*Eg trur veldig på det å ha et godt forhold til elevane, og at dei skal føle at eg er ein trygg person, sånn at dei ikkje treng å bekymre seg for det i alle fall. Eg meiner at elevane har alt for mykje press på seg i utgangspunktet, det er ein vanvettig kvardag dei egentleg har, og vi har litt for lite respekt for det. Sånn at... det er viktig at eg er ein person som vil dei vel, og det prøver eg å formidle. Det trur eg er noko av det viktigaste eg kan formidle, egentleg.*

Frigg synest at desse elevane gjerne *tek lenger tid* å bli kjent med enn andre, og at ein som lærar brukar mykje tid på det. Ho fortel om ein elev som hadde veldig lett for å unngå kontakt, og at ho derfor følte ho måtte vere meir på, elles kunne det gått tre år utan at ho hadde snakka med eleven. Idunn og Frøya peikar også på at det kan ta litt lenger tid å bli kjent med desse elevane, for dei er litt stille, inneslutta og reserverte. Elevane må bli trygge

på læraren først, og så vil dei etterkvart opne seg. For Frigg og Idunn er alle småsamtalane i skulekvardagen viktig for å få til denne relasjonen, eit halvt minutt her og eit halvt minutt der over lenger tid. Desse samtalane handlar gjerne ikkje om fag, men meir om korleis ein har det akkurat no, eller kva ein er opptatt med for tida. Som Idunn uttrykker det: « (...) *la dei kjenne at dei blir høyrte.*»

Lærarane peikar her på eit par sentrale delar av lærar-elev-relasjonen. *Relasjonsbygging* blir framheva, og at det *tek tid*, kanskje meir enn med andre elevar. Depresjon går som nemnt tidlegare utover den sosiale funksjonen til elevane, og i informasjonsbrosjyren til meistringskurset er det nemnt at elevane kan trekke seg tilbake sosialt. At elevane er tilbaketrekte er også nemnt av lærarane i utvalet som eit kjenneteikn på depresjon. Å ta seg tid blir derfor framheva i denne samanhengen.

Vidare ser nokre av lærarane på det å ha ein *dialog* med eleven som sentralt, det vil seie å lytte til kva eleven har å seie. Frigg synest at det kan vere vanskeleg å vite kor direkte ho kan vere. Nokre gonger veit ho jo ein del om eleven sine vanskar, fordi ho har fått informasjon frå andre, men inngangen til å begynne å snakke med eleven om det kan vere vrien. Det er lettare når det kjem frå eleven sjølv. Dersom eleven til dømes ikkje rekk å levere noko innan fristen er det viktig at lærarane får beskjed om kvifor, slik at ein kan tilpasse. Då er det ikkje noko problem å finne ei løysing, så lenge ein veit. Derfor er *dialogen mellom elev og lærar* sentral, slik at elev og lærar kan finne ei løysing saman. Men så er det er jo ikkje alle utfordringar det er like lett å finne ei løysing på, men elevane skal i alle fall vite at det går an å prøve. Eir seier ho tek det som ei tillitserklæring, at elevane kjem og seier i frå til ho. Ho trur på at ein må finne balansen mellom å vere tilgjengeleg og ikkje å trenge seg på, og vise at elevane kan komme til ho dersom det er noko.

I tillegg peikar fleire av lærarane på at dei opplevde relasjonen, når den var etablert, til desse elevane som god, til dømes at elevane som regel var flinke til å seie i frå om det var noko. Frøya og Sigyn nemner at unntaket var når eleven hadde dårlege periodar. Sigyn synest at då er det gjerne vanskeleg å få kontakt, til dømes når eleven er mykje borte. Idunn meiner at ein bør bruke auga litt som ein radar når det gjeld desse elevane. I skulekvardagen bør ein legge merke til eleven og vurdere kor eleven er, om han/ho er tilgjengeleg for læring eller om han/ho er ein heilt annan plass, til dømes emosjonelt ute av balanse. Ein må vere litt *sensitiv* for behova til eleven, og så tilpasse etter det. Pianta et al. (2002) i skildringa av den gode

lærer-elev-relasjonen framheva nettopp *sensivitet* frå læraren si side, både mot det eleven seier og anna åtferd og signal. Samanhengen med transaksjonsmodellen er tydeleg.

Relasjonen mellom læraren og eleven er avhengig av gjensidigheit, ein transaksjon der eleven gjennom sine signal og læraren med sin sensitivitet overfor signala og etterfølgande passande reaksjon, påverkar kvarandre. På grunn av redusert energinivå og senka aktivitetsnivå hos elevane med depressive symptom, er dette kanskje ekstra viktig å vere bevisst på når det gjeld denne elevgruppa?

Frigg nemner også at ho kjenner på at elevane ofte føretrekk å snakke med ho framfor å bruke rådgjevar og skulehelsetenesta. Ho grunnjev det med at det kan ha noko med at det er mindre formelt, læraren er meir tilgjengeleg, ein har ikkje avtalt ein time og det blir meir spontant. Det blir litt ufarleggjort, og terskelen er derfor lågare for å ta opp ting med læraren enn å ta kontakt med andre instansar ved skulen. Sigyn har derimot opplevd at det var meir naturleg for ein elev å ha regelmessig kontakt med rådgjevar, fordi eleven kjende rådgjevaren betre, og var ein god del borte slik at det var vanskeleg for ho som lærar å etablere ein relasjon. Det at læraren kan oppfattast som eit slags lågterskelinnslag i arbeidet med psykisk helse er interressant i forhold til kva for rolle skulen skal ha når det gjeld den planlagde opptrappingsplanen for psykisk helse hos barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019), i tillegg til innføringa av temaet *folkehelse og livsmestring* i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er mykje som ikkje er klart enno, men som Whitley et al. (Whitley et al., 2013) påpeikar, læraren har ei essensiell rolle i dette arbeidet. Det Sigyn peikar på er ikkje desto mindre viktig, det er ikkje alltid at eleven har den tettaste relasjonen til læraren. Det kan vere andre vaksne på skulen som ein elev med psykiske vanskar har lettare for å knyte seg til i periodar. Fleksibilitet rundt eleven ser ut som eit viktig stikkord.

### **Den emosjonelle støtta**

Dei fleste lærarane i utvalet meiner at den emosjonelle støtta er viktig for desse elevane. Eir påpeikar at elevane får jo ikkje utvikla seg fagleg om dei ikkje kjenner seg trygge, derfor er det viktig for ho å gje elevane ei kjenslemessig støtte som fører til tryggleik. Tryggleik er blitt nemnt i samband med relasjonsbygging også. I forskning er det funne samanhengar mellom trygg og utrygg tilknytning og depresjon, mellom anna at risikoen for å utvikle depresjon er høgare hos barn med utrygge tilknytingsmønster (Bergin & Bergin, 2009). I skildringa til Pianta et al. (2002) fører lærarane sin sensitivitet til større tryggleik hos eleven. Dermed kan

ein dra parallellar til den trygge basen for utforsking i tilknytningsteori (Ainsworth & Bell, 1970). Eleven treng denne tryggleiken for å kunne gje seg ut i læringsaktivitetane, slik Eir påpeikar. I tillegg peikar Pianta et al. (2002) på verknaden den trygge lærar-elev-relasjonen har som beskyttande faktor. Dersom ein forstår depresjon i stress-sårbarheits-modellen forklart i teoridelen, kan lærar-elev-relasjonen sjåast på som ein av dei miljømessige faktorane, som dersom den ikkje er prega av trygge tilknytningsmønster kan verke som ein risikofaktor, men i motsett fall kan beskytte sårbare elevar.

Idunn meiner elevar med depressive symptom treng meir emosjonell støtte enn andre elevar, fordi dei ofte slit med dårleg sjølvtilitt som ein del av vansken: *«Eg ser i situasjonar at dei kan bli usikre, sånn at då treng dei litt ekstra støtte.»* Ho nemner at ho prøver å ta seg tid til å snakke med elevane om kva dei faktisk får til, korleis dei kan organisere og sortere skulearbeidet slik at det blir meir overkommeleg, og kanskje til og med droppe delar av skulearbeidet for at det skal bli lettare for dei kjenslemessig. Nokon gonger er det tydeleg at elevane er nedstemte, og då brukar ho tid på å snakke med dei om kva det kan vere denne gongen. Nokon gonger veit gjerne ikkje eleven sjølv, men det viktigaste er å få prata om det. Nedsett sjølvtilitt vil nesten alltid påverke depresjon, som nemnt i teoridelen, og det er blitt funne samanhengar mellom god lærar-elev-relasjon og sjølvtilitt (Jia et al., 2009).

Samstundes er den emosjonelle støtta litt utfordrande, hevdar både Eir og Sigyn. Dei vil gjerne at elevane skal vite at dei er der for dei om dei treng det, men dei vil liksom ikkje presse seg på. Det får bli litt opp til eleven. Sigyn seier det slik:

*(...) så tenker eg, prøver vel alltid å sette det motsett, prøve å, viss eg skulle vore en elev som hadde hatt det vanskeleg, og blir møtt av ein lærar som viser forståing kontra ein lærar som berre er fagleg, så tenker eg at heilt klart føretrekker eg det første, ein som prøver å sjå heile meg. Så får det vere opp til meg då, viss eg er eleven, opptil meg kva eg fortel, men at i alle fall det er ei sånn viss opning for det.*

### **Fagleg støtte og mestring**

Samla sett er det ei oppfatning blant lærarane i utvalet at desse elevane nødvendigvis ikkje treng større fagleg støtte enn andre elevar. Men det er likevel nokre utfordringar. Idunn meiner til dømes at rolla hennar som lærar er å legge til rette for at eleven skal kjenne mestring og trivsel i skulekvardagen. Samstundes peikar fleire lærarar på at det er vanskeleg



å vite kor mykje ein kan utfordre dei fagleg. Både Sigyn og Eir nemner det å klare finne balansen mellom å krevje akkurat nok til at dei får det til og får unnagjort skulearbeidet, og å godta at no var det nok for denne eleven og heller senke krava eller droppe delar av arbeidet. For begge blir det viktig å kjenne eleven godt, for best mogleg å finne ut kor grensa går for den enkelte eleven. Som Sigyn seier det: «*ein må kjenne seg litt fram*». Eir tenker slik:

*Eg trur ikkje på at du får noko betre ut av å tvinge folk med å presse dei. Eg trur at du får det beste ut av folk med å handtere dei på ein måte som dei føler er greitt. Og då vil dei som regel få ein lojalitet til deg som gjer at dei faktisk gjer tinga likevel.*

Sigyn meiner at dersom ein strevar med eit fag, vil det jo bli endå vanskelegare å halde motivasjonen for å jobbe med faget om ein har psykiske vanskar i tillegg. Derfor er den faglege støtta viktig for desse elevane. Idunn nemner at ho tek små fagsamtalar med elevar ho veit treng det, slik at dei får sjansen til spørje om det er noko i alle fall. Faren er at desse elevane blir lite synlege i klasserommet dersom ikkje ho gjer dette.

Manglande mestringskjensle er nemnt av lærarane fleire gonger. Sigyn nemner at det å kjenne mestring må vere sentralt for elevar med depresjon. Ho seier: «*Viss ein i skulesamanheng (...) ikkje føler at ein meistrar nokon ting, så kjem ein kanskje endå vanskelegare ut av depresjonen også?*» Eir reflekterer over kor vidt ein kan presse dei til å mestre:

*På den eine sida er det klart at dei fleste av dei skal trene seg i mestring, men skal ein då presse dei til å mestre? Prøve å gjere det trygt rundt og sånn, eller skal ein berre godta, at okey, du kan ikkje snakke framfor folk. Er det den beste løysinga liksom? Så akkurat det der synest eg er litt vanskeleg. Når skal eg seie, at jo, kom igjen, du klarar det?*

Det kan sjå ut som om det er ei lita motsetning mellom den faglege støtta og mestringsstøtta i det lærarane seier her. Fleire av dei peikar på at det ikkje er det faglege nivå som er hovudproblemet. Når dei snakkar om mestring er det gjerne til dømes arbeidsmengde som er nemnt. Her kjem kanskje manglande konsentrasjon og motivasjon hos personar med depresjon inn. Denne delen av tilpassinga for desse elevane vil bli diskutert meir i kapittel 4.4.2. om regulering.

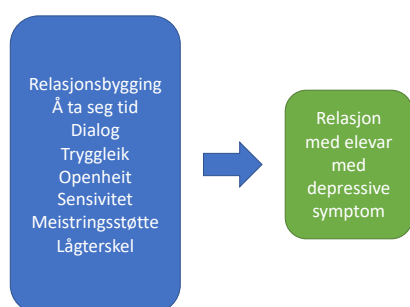
## Openheit

Alle lærarane set pris på det når elevane er opne overfor dei om vanskanane sine. Eir seier at dersom ho ikkje veit, kan ho ikkje tilpasse. Når elevane er opne er det lettare å vere i dialog om kva som fungerer og ikkje, hevdar Sigyn. Idunn og Eir peikar på at dersom elevane ikkje vil snakke med læraren om det blir det respektert. Det er opp til eleven. Idunn og Frøya nemner at det er eit poeng å kunne prate om psykisk helse på same måte som ein pratar om fysisk sjukdom, og at det burde vere like relevant å snakke om at ein har det vanskeleg psykisk, som om at ein har brote armen. Det å få vite kva det er eleven strevar med vil hjelpe til med å ta tak i utfordringane på ein fornuftig måte, og derfor er openheit viktig, meiner Idunn. Idunn, Frøya og Frigg fortel om elevar som etter at dei bestemte seg for å fortelje om vanskanane sine, både til lærarane og til medelevane, fekk det betre på skulen. I desse tilfella blei det at elevane delte med medelevane godt mottatt, og lærarane opplevde at elevane hadde det betre både sosialt og fagleg i etterkant også. Frigg skildrar det slik:

*Eg trur klassen fekk... respekterte det, trur eg, og fekk eit anna syn då, (...) han var litt annleis, og då fekk dei eigentleg svar på det dei kanskje lurte på, kvifor det var sånn. Mitt inntrykk i alle fall, når dei hadde gått i klasse lenge, så tok dei mykje meir omsorg for han på ein måte. Vi såg konkrete døme på at dei brydde seg om han, klarte å lese når han hadde det vanskeleg. Så eg trur det var veldig positivt for han, men det var ikkje lett for han.*

Lærarane i utvalet er veldig opptatt av nettopp dette med openheit. Det er viktig for dei i tilpassinga av opplæringa til elevane. Men for nokre av lærarane er det viktig at det er opp til eleven kor mykje openheit det skal vere snakk om. Kunnskap om psykisk helse handlar som nemnt tidlegare om å redusere stigma rund psykisk helse (Kutcher et al., 2013). Som Idunn og Frøya påpeikar, det burde vere like greitt å snakke om at ein har det vanskeleg psykisk som fysisk. Det er Helse- og omsorgsdepartementet (2019) også einig i gjennom sin planlagde opptrappingsplan for psykisk helse hos barn og ungdom. Tidlegare blei det nemnt at lærarane la vekt på å bygge relasjon, å la elevane bli trygge på dei, mellom anna fordi det å vere open om vanskar og utfordringar til læraren ikkje kjem av seg sjølv. Dermed blir det ein samanheng mellom tryggleik og openheit i relasjonen.

Men det er ikkje berre enkelt at openheit er opp til eleven. Frigg nemner at det kan vere vanskeleg å snakke med eleven om det som er vanskeleg, når ho som lærar veit kva eleven slit med, men ikkje har fått vite det frå eleven sjølv, og dermed ikkje veit om eleven veit at ho veit. Det er mykje lettare å ta opp det som er vanskeleg når det kjem frå eleven sjølv. «*Eg synest det er vanskeleg for eg veit ikkje kor direkte eg kan vere, og kva eg skal fortelje om det eg veit.*»



Figur 2: Faktorar i lærar-elev-relasjonen

overfor eleven sine behov og gje *meistringsstøtte*, i tillegg til å tenke at ein som lærar kanskje kan opplevast som lettare å komme til, *terskelen kan kjennast lågare* (sjå figur 2).

Det er få motsetningar i dette datamaterialet.

Lærarane er stort sett einige om kva som er viktig i relasjonen med eleven og kva som er utfordrande, og teori og forskning støttar opp om dette. Av datamaterialet er det mogleg å samanfatte lærarane si erfaring med relasjonar til elevar med depressive symptom slik: Det handlar om *relasjonsbygging*, å *ta seg tid*, om å skape *dialog* med eleven, arbeide for *tryggleik* og *openheit* i relasjonen, vere *sensitiv*

## Relasjonen mellom elevane

Lærarane fortel at miljøet i klassane til dei elevane som valde å vere opne om vanskanane sine var prega av inkludering og toleranse. Fleire av lærarane nemner at klassemiljøet er viktig for desse elevane. Eir og Frigg meiner begge at ein må føle seg trygg for å kunne fungere, og då må ein vere trygg i klassen. Idunn peikar på at ein, når ein har ein depresjon, gjerne er litt sårbar for til dømes tilbakemeldingar, og at det derfor er viktig å skape eit tolerant klima i klassen. Frøya og Frigg meiner at å jobbe i gruppa med at ein er ein klasse der alle skal ta vare på kvarandre og inkludere kvarandre er sentralt. Frigg hevdar at det er lett for at ein gløymer dette på vidaregåande. Idunn fortel om det å skape godt klassemiljø:

*Det første vi gjer (...) er at dei skal lage sine egne køyreregler i klassen, og då snakkar vi i første rekke ikkje berre fagleg, men korleis dei skal ha det saman, og minne dei på at det faktisk er ein liten jobb, at alle kjem ikkje til å elske kvarandre, (...)*

*men i alle fall at vi har respekt for kvarandre og at dialogen er ja, mest mogleg positiv.*

Samstundes peikar lærarane på utfordringar. Idunn meiner det er ei utfordring å vere det ho kallar for «utanfor normalen». Sjølv om ungdommar i dag er meir tolerante enn før overfor til dømes seksuell legning, hudfarge og kulturbakgrunn, så meiner ho det ikkje nødvendigvis gjeld ein del andre ulikskapar, som til dømes at ein er litt stille og inneslutta, eller er veldig flink på skulen. Det meiner ho det er mindre forståing og aksept for hos ungdom generelt. Desse utsegnene om *openheit* og *toleranse* heng saman med kunnskap om psykisk helse hos ungdom. I teoridelen blei det nemnt at ungdom treng kunnskap om psykisk helse for lettare å kunne vere ei god hjelp overfor vener med psykiske vanskar (Kelly et al., 2006). I informasjonsbrosjyren til meistringskurset er det framheva at skulen bør jobbe med forståing hos elevane, gjennom å ta opp korleis det artar seg når nokon har ein psykisk vanske, med mål om mellom anna ei normalisering av det å ha tankar som kan gje ubehag, og større forståing av asosial åtferd blant elevane.

#### **4.4.2 Regulering**

Lærarane har som tidlegare nemnt skildra elevar som er ein del *fråverande*. Korleis regulerer dei denne åtferda? Eir seier ho har ei haldning til at så lenge elevane gjev ei forklaring på fråværet og likevel heng med fagleg, så er det det viktigaste. Ho seier at ho har forståing for at av og til så blir det å komme seg på skulen for mykje for desse elevane, og at det er betre å fokusere på kva dei får til fagleg enn kor mykje dei faktisk er på skulen. Frigg har ikkje tenkt på fråværet til desse elevane som ein del av vansken deira. Det har liksom ikkje vore så mykje meir enn hos dei andre, men når ho tenker over det er det kanskje eit litt anna type fråvær. Dei er kanskje vekke i lengre periodar om gongen. Ho innrømmer at sidan mengda fråvær ikkje har vore noko problem, så kan det vere lett å gløyme at det kan vere vanskeleg på grunn av depresjonen å komme seg på skulen. Men ho framhevar at om det skal vere mogleg å tilpasse for desse elevane, så går det igjen på relasjonen, at det er ein kommunikasjon mellom læraren og eleven, slik at ein får vite om det som er vanskeleg og som ein eventuelt kan finne ei løysing på.

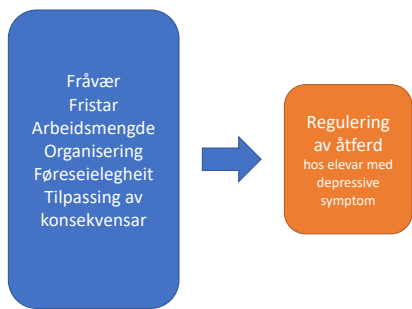
Det same gjeld til dømes *innleveringsfristar*. Dei fleste lærarane nemner at desse elevane ikkje alltid klarar å få levert det dei skal av skulearbeid, og at dette er noko som kan tilpassast

dersom det er behov. Sigyn fortel at ho ofte har problem med å få elevane til å levere inn arbeid som skal vurderast, og til å møte opp til vurderingssituasjonar. For å løyse dette skal det mykje dialog til mellom eleven og læraren for å kunne motivere, finne løysingar, avtale nye prøver og fristar osv., og dette tek mykje tid. Fleire av lærarane peikar på at utan kommunikasjon kan dei ikkje vite kva for tilpassing eleven treng, og kva som er den beste løysinga for eleven i slike situasjonar, og det derfor er viktig med openheit frå eleven si side.

Lærarane nemner også tilpassing av *arbeidsmengde* som noko desse elevane kan trenge, og at kommunikasjonen mellom lærar og elev er like viktig her. Eir fortel at ho prøver å tilpasse etter kapasiteten til elevane så mykje det let seg gjere, for det er ikkje om å gjere å knekke eleven. Eleven skal lære, det er det ho som lærar er der for. Sigyn nemner elevar som har fått redusert arbeidsmengde og som meistra skulekvardagen noko betre. Idunn fortel at det å hjelpe eleven til å *sortere ut kva som faktisk må gjerast* og kva som ein faktisk ikkje treng å gjere, kan vere nyttig for desse elevane. Samstundes nemner både Eir og Frigg at dei i utgangspunktet forventar det same av desse elevane som hos alle andre når det gjeld arbeidsmengde, men at dersom elevane kommuniserer at det er noko som gjer at dei ikkje får gjort alt, så er det mogleg med tilpassingar, til dømes å utsette fristar.

Frigg kjenner på at enkelte av desse elevane kanskje er meir avhengig av at skulekvardagen er *føreseieleg*, og at klare reglar og rutinar er godt for dei. Det skaper tryggleik, som til dømes faste plassar i klasserommet. Frøya meiner at dette er noko som gjeld for alle elevar. Ein skal ha klare reglar og rutinar, men dersom det skjer noko, så er det mogleg å *tilpasse konsekvensane* dersom hensiktsmessig, men den retten gjeld for alle. For å få det til må derimot dialogen mellom lærar og elev vere på plass, det vil seie ein relasjon der eleven og læraren kan snakke saman om utfordringane og finne ei løysing saman. Ho seier det mellom anna slik:

*«Det (reglar og rutinar, red.) er jo viktig for alle, og det jobbar vi mykje med at det skal vere reglar, men du skal ikkje følge dei reglane for ein kvar pris. Det fins ein regel, men det fins eit unntak, og det unntaket gjeld jo alle eller ingen.»*



Figur 3: Faktorar relatert til regulering

Lærarane dreg fram følgande moment når det gjeld regulering og klasseleiing (figur 3): For det første snakkar dei om *fråvær* hos elevane. Det er litt ulikt i kva grad dei meiner det er eit problem. For det andre er det nokon av lærarane som nemner *vanskar med å halde fristar*, noko som skapar problem i vurderingsarbeidet. Vidare er tilpassing av arbeidsmengde relevant for denne elevgruppa. Å

hjelp elevane med å *organisere* arbeidet er også nemnt. Det same gjeld å gjere skulekvardagen føreseieleg for elevane. Fleire lærarar nemner at *tilpassing av konsekvensar* når elevane til dømes ikkje klarar å levere tidsnok, eller har fråvær, er nødvendig.

Dette er moment som er aktuelle når det gjeld klasseleiing slik den er skildra i kapittel 2.3.3., og det er moment som ikkje berre er aktuelle for denne elevgruppa. Teknikkane knytt til klasseleiing er relevante når det gjeld tilpassa opplæring for alle elevar, slik systemretta tilpassing er skissert i kapittel 2.2.1. Tanken er at det er ei rekkje faktorar ein kan ta omsyn til innfor fellesskapet, og heller bygge eit fleksibelt system som gjeld for alle, der det er rom for alle. I datamaterialet kjem det også fram at lærarane ser tydelege samanhengar mellom regulering av åtferd og relasjonar. Å kunne klare å tilpasse konsekvensar av til dømes fråvær og manglande innlevering krev at lærarane har ein relasjon til eleven der eleven blir sett og hørt når det gjeld behova han/ho har. Det er som tidlegare nemnt funne lite forskning på samanhengar mellom regulering og depresjon. Informasjonsbrosjyren til meistringskurset nemner redusering av arbeidsmengde og føreseielegheit som tiltak.

#### 4.4.3 Autonomi

Frigg, Sigyn og Idunn meiner alle tre at når relasjonen er på plass, er det viktig at den tilpassinga som skal gjerast er basert på det elevane ønskjer tilpassing på. Det er ikkje alltid dei kan få det akkurat som dei vil, men dei skal vite at det er ein moglegheit å komme og fortelje meg om eventuelle behov, så kan vi prøve å finne ei løysing, seier Frigg. Ho meiner det er sentralt: «*At det ikkje er eg som styrer tilpassinga, men at det kjem frå eleven.*» Sigyn seier det slik:

*Men for desse enkeltelevane, så vil eg ikkje vere ein sånn... (...) at eg skal vere sånn ovanfrå og ned, sånn: eg er lærar, du er elev, eg fortel deg kva som er best for deg. Det trur eg ikkje funkar, for... eigentleg for nokon. I alle fall ikkje for den typen elevar, som kanskje har vanskar nok.*

Det er tidlegare nemnt at fleire av lærarane poengterer at det tek litt lenger tid å bli kjent med elevar med depressive symptom fordi dei er stille og trekker seg lett tilbake. I tillegg poengterer nokre av lærarane at dei sjeldan kjem på eiga hand og ber om hjelp. Frøya nemner at det stort sett var ho som lærar som tok initiativ til å snakke om eventuelle tilpassingar og tiltak. Det same gjer Sigyn og Idunn. Idunn nemner døme på at ho som lærar overfor elevar som tek lite initiativ må vere som ein slags dirigent. Om ein av elevane fortel ho: «Eg trur at nokon gonger flyt det litt rundt, ho er liksom ikkje heilt klar over kva for ei retning ho eigentleg skal, som eit kompass utan kurs, ho må dirigerast rundt i den retninga ho skal». Sigyn prøver å forklare kvifor det er slik at det ofte er skulen som er på bana først:

*Ein ting er vel at eleven kanskje ikkje har full oversikt over kva som er moglegheitene, det er vel ein viktig grunn (...) der treng dei kanskje å få vite litt, dette er faktisk moglegheitene, dette kan vi få til, eller dette kan vi ikkje få til.*

Lærarane skildrar elevar som manglar *initiativ*, til å til dømes be om hjelp eller komme med ønskjer om tilpassingar. Idunn nemner at ho må dirigere elevane i blant. Dette kan sjåast i samanheng med *autonomistøtte* slik det er forklart i kapittel 2.3.5. Mange av dei autonomistøttande handlingane er allereie nemnt i samband med relasjonar og regulering. Det kan handle om å lytte til eleven, spørje om behov/ønskjer, respondere på signal frå eleven, oppmuntre til aktivitet osv. Dei få studiane som blei funne gjeldande autonomi og depresjon, støttar ein samanheng, men det blei funne berre to. Informasjonsbrosjyren til mestringskurset peikar på at evna til initiativ blir redusert, og at det derfor er viktig å støtte under eleven si deltaking. Det kan sjå ut som om mange av elevane som lærarane i utvalet fortel om, treng autonomistøtte for å kunne *medverke* i opplæringa.

## **4.5 Samanfating forskingsspørsmål 1**

Det første forskingsspørsmålet var: *Kva forståing har lærarane for kva som er relevant tilpassing for elevar med depressive symptom, og kva for tilpassingar gjer dei?* Lærarane i

utvalet har ein del kunnskap om kjenneteikn på depresjon. Når det gjeld tilpassing fokuserer dei i stor grad på den enkelte eleven, sjølv om det er element av tilpassing som kan brukast i systemretta tilpassing. Lærarane snakkar mykje om faktorar relatert til relasjonar, og det er også i forskinga mest evidens for samanhengar mellom relasjonar og depresjon. Dei tilpassingane som blir skildra av lærarane kan ein i stor grad finne igjen i teori og forskning som relevante for dei vanskaner som lærarane fortel at elevane har. Det er få motsetningar i datamaterialet, lærarane er stort sett einige om kva som er kjenneteikn på elevar med depressive symptom og kva dei har behov for. Det forskingsgrunnlaget som er funne innfor temaet er også lite motsetningsfylt.

## 4.6 Forskingsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet er: *I kva grad opplever lærarane at dei tilpassar godt nok for denne elevgruppa?* Her vil både positive erfaringar og utfordringar som lærarane skildrar bli presentert. Det er allereie blitt fortalt om både positive erfaringar og om utfordringar i gjennomgangen av erfaringar rundt tilpassing for elevar med depressive symptom. Desse vil først bli samanfatta og kommentert i lys av forskningsspørsmål 2. Så vil det bli skildra ein del erfaringar knytt til kollegaer og andre tilsette ved skulen, når det gjeld erfaringar med tilpassing for den aktuelle elevgruppa.

### 4.6.1 Erfaringar med eiga undervisning

Det er allereie nemnt at lærarane har positive erfaringar med *gode relasjonar til elevane*, og gjerne der elevane er *opne* om kva dei slit med. Dei framhevar at det er bra å kjenne eleven godt. I tillegg nemner dei at det er positivt når elevane sjølv er med og *påverkar* tilpassinga. Det er også positive erfaringar med elevgrupper som bryr seg om kvarandre, og der ein klarar å skape *trygge læringsmiljø*. Det at det tek litt tid å bli kjent med elevane er nemnt som noko som, om ikkje akkurat er utfordrande, så i alle fall *tidskrevjande*. Både *fråvær* og *innleveringsfristar* er tidlegare nemnt som utfordrande. I tillegg er det nemnt at det er vanskeleg å vite kor mykje ein kan *presse* elevane, og kor tid ein bør seie stopp. Det verkar som den største utfordringa er å ikkje vite om, slik at ein ikkje kan tilpasse. Det er kanskje derfor alle lærarane har snakka ein del om *openheit*. Dei største frustrasjonane kjem likevel når dei fortel om felles forståing og samarbeid med kollegaer.



## 4.6.2 Erfaringar blant kollegaer

På spørsmål om forståing av depresjon blant kollegaer, seier nokre lærarar at det kan vere ganske forskjellig. Idunn opplever nokre kollegaer som flinke til å sjå eleven og til å skape ein relasjon til dei, andre underviser framleis litt frå kateteret, og «*ser ikkje heile eleven*». Å bli kjent med eleven, heile eleven, blir av fleire av lærarane sett på som viktig i arbeidet med elevar med depressive symptom, men også uansett kven elev ein arbeider med. Dei opplever at det ikkje er alle kollegaer som har same forståinga for det at det til dømes kan vere vanskeleg å få levert når ein skal, eller at ein ikkje alltid kjem seg på skulen og dermed har ein del fråvær, og at det kan vere ei utfordring for desse elevane. Det at elevane til dømes ikkje får gjort unna skulearbeidet kan altså av andre lærarar moglegvis misforståast som uakseptabel åtferd, og ikkje som ein del av vansken deira.

Også på spørsmål om tilpassa opplæring generelt har fleire av lærarane ei oppfatning av at forståinga er svært forskjellig blant kollegaene. Frigg forklarar det slik:

*Mitt inntrykk på vidaregåande er at mange lærarar kan vere veldig fagorienterte, nesten sånn forelesings... litt sånn universitet/høgskule-preg. I motsetning til at du skal tenke det at du har eit større mandat enn berre å lære eleven faget. Og det trur eg mange gløymer på vidaregåande.*

Frøya fortel at ho alltid har tenkt at det er kvart individ som betyr noko, ikkje berre klassen som heilskap. Ho erfarer at det fins nokre kollegaer som har eit opplegg som dei går inn i klassen med, og så skal alle gjennom det same. Viss ho som kontaktlærer spør dei aktuelle lærarane om ein elev kan få ein annan prøve, eller sitte der og der i klasserommet, så blir det gjerne vanskeleg. Dei skal jo sette ein karakter, påpeikar ho, og vurderingssituasjonen blir gjerne styrande. Det positive er at ho opplever dette sjeldnare og sjeldnare. I såne situasjonar opplever ho at samarbeidsmøter mellom kontaktlærer, rådgjevar og faglærarar blir viktige, for då har ho moglegheita til å gje beskjed om at læraren faktisk må tilpasse. Både Frøya og Eir meiner det nok er litt opp til den enkelte lærar. Det kan vere forskjellig frå faggruppe til faggruppe, og det er ikkje noko felles frå leiinga på korleis det bør gjerast. Eit par av lærarane saknar rutinar for korleis ein bør ta tak i tilpassing når det er behov for det. Idunn skulle gjerne sett at det var noko som var sett litt i system, ein felles praksis, eit grunnlag. Det hadde vore hensiktsmessig for til dømes nye lærarar.

Desse refleksjonane rører ved eit par områder i teorigrunnlaget. For det første at det *ikkje er noko felles forståing* for korleis ein skal løyse utfordringa med tilpassa opplæring, som Håstein og Werner (2014) har peika på er opp til skulen og lærarane å definere. Damsgaard og Eftedal (2014) peikar på dette som ei av utfordringane med tilpassa opplæring. For det andre kan det tyde på *manglar i lærarane sin kunnskap om psykisk helse*. Nokon lærarar kan meir enn andre og er meir sensitive for denne elevgruppa. Som nemnt tidlegare vil lærarar med god kunnskap om psykisk helse lettare kunne oppdage psykiske vanskar hos elevar, gje sårbare elevar den støtta dei treng, gje råd om å oppsøke hjelp, og kanskje fungere som ein beskyttande faktor.

Lærarane i utvalet har også positive erfaringar knytt til kollegaer. Dei fleste lærarane nemner at dei opplever at det er eit godt system rundt elevane med depresjon. Rådgjevarar og helsesøster er, i tillegg til lærarane, ein del av dette systemet. Eir, Sigyn og Frigg opplever at dei har nokon å spørje om råd gjeldande desse elevane. Frøya og Sigyn fortel om møter mellom rådgjevar, kontaktlærer og eventuelle faglærarar der ein kan diskutere elevane sine vanskar og behov, og at det er bra. Sigyn opplever at ho har fått god støtte av rådgjevar. Ho meiner rådgjevar har større kjennskap til tilfelle der det trengs særskilt tilrettelegging og tilpassing, og at ho lærer mykje gjennom møta med rådgjevar: «...*korleis ho legg fram og kva ho legg vekt på, at det positive er viktig og korleis ho snakkar med eleven også, så det er veldig fint.*» Idunn nemner at nokre gonger kan rådgjevarane vere i overkant positive om kva enkelte elevar, med til dømes stort fråvær, kan få til, men påpeikar at det er jo ein del av jobben deira. I slike tilfelle fortel ho at: «*Så må vi (lærarar, red.) realitetsorientere litt og seie at her er det faktisk så mykje fråvær at det dessverre kanskje ikkje blir noko karakter (...).*» Frigg meiner at rådgjevingstenesta er viktig, mykje fordi det er eit behov blant nokre av lærarane for å formalisere det at nokon elevar treng nødvendige tiltak. Ho seier at dersom det kjem frå rådgjevingstenesta at ein elev treng ekstra tilpassing blir det formelt «*sånn at vi får lov til å tilpasse*». Ho seier vidare: «*Lærarane er veldig opptatt av at dei skal få vite ting og at det skal vere i orden før ein gjer noko, og at den informasjonen er viktig.*» Vidare nemner ho at informasjonsflyt i systemet er viktig. Dersom informasjonen om eleven blir verande hos rådgjevingstenesta, opplever læraren at samarbeidet blir vanskeleg.

Fleire av lærarane nemner *den uformelle samtalen* som ein god arena for samarbeid med kollegaer. Frigg nemner at den uformelle samtalen føregår oftare enn den formelle, i lunsjen

til dømes, og på arbeidsrommet. Dei som har dei same elevane, pratar saman om det er noko. Idunn fortel at ho har sagt til sine elevar, at blir det for vanskeleg i eit av faga i forhold til lærarar som ikkje ser at dei treng tilpassing, så kan dei ta det opp med ho. Så kan ho snakke med den aktuelle læraren, og sjå om dei kan få til dømes ei utsetjing på ein innleveringsfrist eller andre nødvendige tiltak. Ho nemner også at slike ting blir diskutert lærarane imellom, men det blir gjerne på det uformelle planet. Men ho fortel også at skulen har klasselærarråd der dei kan ta opp elevsaker, tiltak og oppfølging av elevar som treng det.

### 4.6.3 Samanfating og diskusjon av forskingsspørsmål 2

Det andre forskingsspørsmålet var: *I kva grad opplever lærarane at dei tilpassar godt nok for denne elevgruppa?* Når det gjeld erfaring med eiga undervising har lærarane framheva *openheit* frå eleven, *god lærar-elev-relasjon*, *medverknad* frå eleven og *trygge læringsmiljø* som dei faktorane som gjev dei ei oppleving av tilstrekkeleg tilpassing. Det som utfordrar dei i tilpassinga er at det tek *tid* å skape relasjonen, at det er vanskeleg å *vurdere meistringsnivået* til elevane, *fråværsproblematikk* og vanskar med *vurdering* dersom elevane ikkje gjer det dei skal. Lærarane i dette utvalet har ikkje fokusert like mykje på tid som lærarane i studien til Damsgaard og Eftedal (2014). Men det er nemnt. Berre ein av lærarane har nemnt av ho kjenner på at ein alltid kunne ha gjort meir av tilpassingar. Dei andre nemner det ikkje. Elles er resten av utfordringane lærarane i dette utvalet nemner gjeldande eiga undervising, ikkje like aktuelle i studien til Damsgaard og Eftedal.

Når det gjeld erfaring med kollegaer er det litt annleis. Begge lærarutvala peikar på det som hos Damsgaard og Eftedal (2014) blir kalla *privatpraktisering*. Den «tradisjonelle» kateterlæraren blir nemnt, som gjer slik han eller ho alltid har gjort, og som ikkje verkar interesserte i *samarbeid* for å utvikle felles praksis. Lærarane i begge studiane peikar også på ulik oppfatning av tilpassa opplæring og at det ikkje er *felles praksis* rundt dette på skulane. I tillegg peikar lærarane i denne studien på ei manglande felles forståing av behovet til elevar med depressive symptom, det vil seie *mangelfull kunnskap om psykisk helse* blant lærarane. Det som er positivt for lærarane i denne studien, er støtte frå rådgjevar- og helseteneste, i tillegg til å kunne prate med kollegaer, gjerne uformelt, og tilpassing for elevane. Kva grad lærarane opplever god nok tilpassing ser ut til å vere påverka av kor mange positive og utfordrande faktorarar som er tilstade i arbeidet med elevane.

## 4.7 Forskingsspørsmål 3

Det siste forskingsspørsmålet er: *I kva grad opplevde dei informasjonen som blei gjeven i brosjyren som nyttig?* Fokuset her blir ikkje berre på informasjonsmateriellet frå meistringsskurset, men også på kva lærarane seier om eventuelle kompetansebehov i samband med depresjon.

### 4.7.1 Mestringskurs for ungdom (DU)

Alle lærarane har kjennskap til at det fins eit mestringskurs for ungdom med depresjon. Tre av lærarane har opplevd at elevar sjølv har informert om at dei har gått på kurset. Dette gjeld berre nokre få elevar. Dei fleste elevane med depressive symptom som lærarane har møtt har ikkje informert lærarane om kurset. I nokre tilfelle veit ikkje læraren, men trur at det er sannsynleg at eleven har delteke. Dei elevane som ikkje har informert om at dei har delteke på mestringskurset har fortalt lite eller ingenting om depresjonsvanskane sine. Lærarane har stort sett fått informasjon om vanskane til eleven gjennom kontaktlærer eller rådgjevar. Berre ein av lærarane har fått informasjon om kva mestringskurset går ut på, og då i form av brosjyren retta mot skulen, som eleven får på kurset for å vidareformidle sjølv. Resten av lærarane veit ikkje noko om innhaldet i kurset, men ser nytte av informasjonen i brosjyren når dei blir presentert for denne. Frøya seier at det hadde vore fint om eleven kom med brosjyren sjølv, for då kunne ho ha sagt til eleven at dette var noko ho kunne ta tak i saman med han/ho. Frigg seier at brosjyren kunne gjeve ho kjensla av å ha litt meir kunnskap, og at det til dømes var nyttig med informasjon om mindre leksetrykk som eit tiltak.

### 4.7.2 Kompetanse og informasjonsbehov

Alle lærarane opplever at det er avgrensa med kompetanseheving og faglege diskusjonar og samtalar om temaet depresjon. Den siste tida har psykisk helse blitt meir sentralt i skulen, men det er framleis ikkje så mykje. Nokre av lærarane nemner at det har vore ein del informasjon om angst, men lite om depresjon. Frigg nemner at: *«Det er veldig sånn lite samanheng i det (om psykisk helse, red.). Det blir sånne små drypp heile tida. Men det er det no blitt større fokus på i det siste då»*. Frigg nemner også at ho får inntrykk av at elevane hennar likar å prate med ho om ikkje-faglege emne, og at dei då mest truleg treng det. Ho får inntrykk av at elevane føler det trygt å komme til ho. Samstundes er ho usikker på sin eigen

kompetanse, og er redd for å seie noko feil og gje råd som ikkje er rette eller som til og med kan forverre ting.

### **4.7.3 Samanfating og diskusjon av forskingsspørsmål 3**

For å starte med den siste utsegna til Frigg først. Den usikkerheita Frigg kjenner på her kan det vere fleire som kjenner på. Tidlegare blei det nemnt to studiar som peika på at det ser ut til at mange lærarstudentar og lærarar kjenner seg lite kompetente når det gjeld kunnskap om psykisk helse. (Dods, 2016; Splett et al., 2019). Lærarar med god kunnskap om psykisk helse vil, som tidlegare nemnt, lettare kunne kjenne igjen teikn på psykiske vanskar hos elevane, gje støtte til dei elevane som lever med slike vanskar og eventuelt kunne råde dei til å oppsøke hjelp (Kutcher et al., 2013). Derfor er det eit poeng å sikre at lærar utviklar god kunnskap om psykisk helse.

Vidare nemner Frigg at det er lite samanheng i kompetansehevinga rundt psykisk helse. Alle lærarane opplever at det er for lite av dette. Det står i motsetning til det aukande fokuset på psykisk helse i skulen som ein ser i samfunnet i dag. Lærarane vil som tidlegare nemnt ha behov for å utvikle kunnskap om psykisk helse i samband med fornyinga av fagplanen og den kommande opptrappingsplanen for psykisk helse hos barn og unge. I teoridelen er det vist til ei rekkje studiar der funna indikerer at å utvikle lærarane sin kunnskap om psykisk helse i samband med skuleomfattande program retta mot psykisk helse der ein integrerer psykisk helse i pensum, fører til ein meir vedvarande og langtidsverkande effekt (Kutcher et al., 2015; Kutcher et al., 2013; Weare & Nind, 2011).

Til slutt blir det viktig å framheve informasjonsmateriellet knytt til «Mestringskurs for ungdom (DU)». Det er allereie blitt peika på moment i informasjonsbrosjyren som samsvarar med lærarane si erfaring i tilpassinga for elevar med depressive symptom, som til dømes å lytte til behova til eleven, redusere arbeidsmengde, hjelpe elevar som ikkje tek initiativ og jobbe med kunnskap og forståing hos medelevar. Det var som nemnt berre ein av lærarane som hadde sette brosjyren. Dei andre poengterte at dette ville vore relevant informasjon for dei. Sett i samanheng med viktigheita av kunnskap om psykisk helse hos lærarar, kan det sjå ut som om meistringskurset kan bidra til ikkje berre kurse elevane, men også informere lærarane og auke deira forståing om temaet dersom lærarane har tilgang til informasjonen.

## 5 Samanfating og kritiske refleksjonar

Problemstillinga i oppgåva har vore: *Kva for forståing og erfaring har lærarar, som har eller har hatt elevar som har deltatt på «Mestringskurs for ungdom (DU)», med tilpassing av opplæringa for elevar med depressive symptom?* Som avslutning vil funna i undersøkinga bli samanfatta for å sette lys på dette spørsmålet. I tillegg vil det bli reflektert rundt eiga forskning og gjort greie for moglege implikasjonar for vidare forskning.

Lærarane i utvalet viser ein del kunnskap om depresjon. Dei kjenner igjen symptoma på depresjon, men fortel lite om årsakar og behandling. Når det gjeld tilpassing fokuserer dei i stor grad på den enkelte eleven, sjølv om dei fortel om ein god del element av tilpassing som kan brukast i systemretta tilpassing. Dette er i motsetning til korleis utdanningsdirektoratet anbefaler skulane å tenke tilpassa opplæring. Lærarane snakkar mykje om faktorar relatert til relasjonar, og det er også i forskinga mest evidens for samanhengar mellom relasjonar og depresjon. Dei tilpassingane som blir skildra av lærarane, også dei som kan relaterast til regulering og autonomi, kan ein i stor grad finne igjen i teori og forskning som er relevante for dei vanskanane som lærarane fortel at elevane har.

Når det gjeld positiv erfaring med tilpassing for denne elevgruppa har lærarane knytt oppleving av tilstrekkeleg tilpassing til faktorar som openheit frå eleven, den gode lærar-elevrelasjonen, medverknad frå eleven og trygge læringsmiljø. I tillegg er det nemnt god støtte frå rådgjevar- og helseteneste, og det å kunne prate med kollegaer, gjerne uformelt, om tilpassing for elevane. Det som utfordrar dei i tilpassinga er mellom anna fråværsproblematikk og vanskar med vurdering dersom elevane ikkje gjer det dei skal, at relasjonsbygging tek tid og at det er vanskeleg å vurdere meistringsnivået til elevane. Lærarane peikar også på ulike oppfatning av tilpassa opplæring og at det ikkje er felles praksis rundt dette på skulane. I tillegg peikar lærarane på ei manglande felles forståing av behovet til elevar med depressive symptom, det vil seie mangelfull kunnskap om psykisk helse blant lærarane. Desse to siste utfordringane er i motsetning til det som er forventa av skulen både når det gjeld arbeid med tilpassa opplæring og kunnskap om psykisk helse.

Fleire av lærarane meiner det er for lite av kompetanseheving når det gjeld kunnskap om psykisk helse i skulen. Dette står i kontrast til det fokuset psykisk helse i skulen, i større og større grad, har fått i samfunnsutviklinga. Dei fleste lærarane i utvalet hadde ikkje kjennskap

til innhaldet i «Mestringskurs for ungdom (DU)», eller til informasjonen som er utarbeida til skulen i samband med kurset, sjølv om dei alle hadde hatt elevar som har deltatt på kurset. Mykje av innhaldet i informasjonsbrosjyren samsvarar med erfaringane til lærarane med tilpassing av opplæringa for elevar med depressive symptom, og lærarane meiner innhaldet i den verkar nyttig.

## **5.1 Kritisk refleksjon rundt eiga forskning**

I undersøkinga blei det valt semi-strukturert intervju til datainnsamling. Det blei utarbeida ein intervjuguide til bruk under intervju basert på kjent teori og forskning. I etterkant er vurderinga at bruken av oppfølgingsspørsmål og utdjupande spørsmål kunne ha vore utnytta betre, og at dette avviket kjem av forskaren si manglande erfaring med denne typen intervju. Eit døme er at lærarane si forståing av årsaker til depresjon ikkje blei godt nok fanga opp i intervjuet.

Vidare er ein analyse alltid prega av forskaren sin posisjon i forhold til tema og utvalt teoretisk grunnlag. Funna i denne undersøkinga samsvarar i stor grad med det som var venta. Det kan sjølvsagt ha med eigen posisjon som lærar å gjere. Likevel har funna for det meste støtte i den forskinga som blei funnen.

Eit siste moment er at omfanget av ei masteroppgåve ikkje tillèt store utval, og at det i dette tilfellet ikkje var mogleg å oppnå stor variasjon i utvalet. Det gjer at resultatet berre er gyldig for dei lærarane som er representert i utvalet.

## **5.2 Implikasjonar for praksis og vidare forskning**

I arbeidet med oppgåva har det dukka opp ein del tankar som kan vere grunnlag for vidare forskning om temaet. For det første er det interessant å reflektere over mestringskurset og korleis det relaterer seg til skulen og lærarane. Brosjyren som er utforma er nyttig, ingen tvil, men det er opp til elevane å formidle den til skulen. Det er tydeleg at ikkje alle elevar gjer det, av ulike grunnar. I lys av at lærarar sin kunnskap om psykisk helse er viktig for å kunne tilpasse og støtte elevane, kunne kanskje delar av kurset også rettast mot lærarane?

For det andre er det funne lite forskning om kva lærarar faktisk har av kunnskap om psykisk helse. Dette er relevant med tanke på det aukande fokuset på psykisk helse i skulen. Det kjem eit nytt tverrfagleg tema inn i læreplanen der lærarane sin kunnskap om psykisk helse blir sentral. Spesielt interessant er dette i lys av forskning på implementering av skulebaserte program. Forskinga viser at utvikling av kunnskap om psykisk helse hos lærarane, sikrar betre implementering, noko som igjen kom elevane til gode. Det er satsa stort på psykisk helse for ungdom frå både Helse- og omsorgsdepartementet og Kunnskapsdepartementet si side, i alle fall i ord, men kva med praksis? Korleis er tilstanden i norsk skule i dag når det gjeld kunnskap om psykisk helse?



# Litteraturliste

- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=10398269&site=ehost-live>. doi:10.2307/1127388
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. New York: Psychology Press.
- Angold, A., Costello, E. J., & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 57-87. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1469-7610.00424>. doi:10.1111/1469-7610.00424
- APA. (2019). Depressive Disorders. In *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Retrieved from <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm04> doi:10.1176/appi.books.9780890425596.dsm04
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*. (NOVA rapport 10/17). Retrieved from <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997). Socialization in Context: Connection, Regulation, and Autonomy in the Family, School, and Neighborhood, and with Peers. *Journal of adolescent research*, 12(2), 287-315. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0743554897122008>. doi:10.1177/0743554897122008
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A. T., & Weishaar, M. E. (2014). Cognitive Therapy. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds.), *Current Psychotherapies* (10 ed., pp. 231-264).
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. Retrieved from

- <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=41041974&site=ehost-live>. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Birmaher, B., Arbelaez, C., & Brent, D. (2002). Course and outcome of child and adolescent major depressive disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 11(3), 619-637. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1056499302000111>. doi:[https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00011-1)
- Birmaher, B., Brent, D. A., Kolko, D., Baugher, M., Bridge, J., Holder, D., . . . Ulloa, R. E. (2000). Clinical Outcome After Short-term Psychotherapy for Adolescents With Major Depressive Disorder. *JAMA Psychiatry*, 57(1), 29-36. Retrieved from <https://doi.org/10.1001/archpsyc.57.1.29>. doi:10.1001/archpsyc.57.1.29
- Boulard, A., Quertemont, E., Gauthier, J.-M., & Born, M. (2012). Social context in school: Its relation to adolescents' depressive mood. *Journal of adolescence*, 35(1), 143-152. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197111000297>. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.04.002>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. I). New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, Sadness and Depression* (Vol. III). London: The Hogart Press and The Institute of Psycho-analysis.
- Brent, D., & Maalouf, F. (2018). Depressive disorders in childhood and adolescence. In A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling, & E. Taylor (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (Sixth ed., pp. 874-892). West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (W. Hansen, Trans. S. Brinkmann & L. Tanggaard Eds.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harward University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Børve, T. (2010). *Depresjonsmestring for ungdom. Kursledermanual*. Oslo: Rådet for psykisk helse.
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. O., & Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(1), 129-142.

Retrieved from

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440512000830>.

doi:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.10.001>

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1999). Zero Tolerance for Zero Tolerance. *Phi Delta Kappan*, 81(2), 119. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=2340355&site=ehost-live>.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). ... *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- De Laet, S., Colpin, H., Goossens, L., Van Leeuwen, K., & Verschueren, K. (2014). Comparing Parent–Child and Teacher–Child Relationships in Early Adolescence: Measurement Invariance of Perceived Attachment-Related Dimensions. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 521-532. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0734282914527408>.  
doi:10.1177/0734282914527408
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. doi:doi:10.1037/0033-2909.125.6.627
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of Performance Standards on Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852-859. Retrieved from <https://psycnet-apa-org.ezproxy.uio.no/fulltext/1983-11206-001.pdf>.
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36(2), 274-282. doi:10.1037/0012-1649.36.2.274
- Dods, J. (2016). Teacher Candidate Mental Health and Mental Health Literacy. *Exceptionality Education International*, 26(2), 42–61. Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol26/iss2/4>.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eckshtain, D., Kuppens, S., Ugueto, A., Ng, M. Y., Vaughn-Coaxum, R., Corteselli, K., & Weisz, J. R. (2019). Meta-Analysis: 13-Year Follow-Up of Psychotherapy Effects on Youth Depression. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856719302655>. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.04.002>
- Ellis, A., & Ellis, D. J. (2011). *Rational Emotive Behavior Therapy*. Washington DC: American Psychological Association.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=4758322&site=ehost-live>. doi:10.1207/S15326985EP3602\_5
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science. A Multicultural Approach*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Koivisto, A.-M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of adolescence*, 31(4), 485-498. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197107000929>. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.006>
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Effectiveness study of a CBT-based adolescent coping with depression course. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 195-209.
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2016). Motivation and social relations in school following a CBT course for adolescents with depressive symptoms: An effectiveness study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 219-239.
- Ge, X., Conger, R. D., & Elder, G. H. J. (2001). Pubertal Transition, Stressful Life Events, and the Emergence of Gender Differences in Adolescent Depressive Symptoms. *Developmental Psychology*, 37(3), 404-417. doi:DOI: 10.1037//0012-1649.37.3.404
- Gelso, C. J., Williams, E. N., & Fretz, B. R. (2014). *Counseling Psychology* (Third ed.). Washington DC: American Psychological Association.

- Gerard, J. M., & Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of adolescence*, 44, 1-16. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197115001256>. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.003>
- Gunlicks, M. L., & Mufson, L. (2009). Interpersonal Psychotherapy for Depressed Adolescents. In S. Nolen-Hoeksema & L. M. Hilt (Eds.), *Handbook of Depression in Adolescents* (pp. 511-530). New York: Routledge.
- Hammen, C. (2009). Stress Exposure and Stress Generation in Adolescent Depression. In S. Nolen-Hoeksema & L. M. Hilt (Eds.), *Handbook of Depression in Adolescents*. New York: Routledge.
- Hankin, B. L. (2012). Future Directions in Vulnerability to Depression Among Youth: Integrating Risk Factors and Processes Across Multiple Levels of Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(5), 695-718. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=82592013&site=ehost-live>. doi:10.1080/15374416.2012.711708
- Hankin, B. L., Mermelstein, R., & Roesch, L. (2007). Sex Differences in Adolescent Depression: Stress Exposure and Reactivity Models. *Child Development*, 78(1), 279-295. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=24165047&site=ehost-live>. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00997.x
- Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: educational psychologists' views on effective practice. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15(4), 353-371. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=55474092&site=ehost-live>. doi:10.1080/13632752.2010.523257
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2012). Korleis er kvaliteten i opplæringa? In P. Haug (Ed.), *Kvaliteten i opplæringa* (pp. 283-296). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringar fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse* (Rapport 2009:1). Retrieved from <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/13-15-aringer-rapport-2009-1-pdf>

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldinga — Gode liv i eit trygt samfunn*. (Meld. St. 19 (2018–2019)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/sec3#KAP5-2>
- Helsedirektoratet. (2015). Depresjon hos barn og unge. Retrieved from <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/depresjon/depresjon-behandling-barn>
- Helsedirektoratet. (2016). Depresjon. Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/angst-og-depresjon/depresjon>
- Helsedirektoratet. (2017). Psykisk helse og livsmestring i skolen. Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>
- Helsenorge. (2016). Psykisk helsehjelp for barn og unge. Retrieved from <https://helsenorge.no/psykisk-helse/psykisk-helsehjelp-for-barn-og-unge>
- Helsenorge. (2018). Pakkeforløp for psykiske lidelser hos barn og unge 12-18 år. Retrieved from <https://helsenorge.no/psykisk-helse/pakkeforlop-for-psykisk-helse-og-rus/pakkeforlop-for-psykiske-lidelser-hos-barn-og-unge-12-18-ar>
- Helsenorge. (2019). Hva er pakkeforløp for psykisk helse og rus? Retrieved from <https://helsenorge.no/psykisk-helse/pakkeforlop-for-psykisk-helse-og-rus/hva-er-pakkeforlop-for-psykisk-helse-og-rus>
- Hilt, L. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2009). The Emergence of Gender Differences in Depression in Adolescence. In S. Nolen-Hoeksema & L. M. Hilt (Eds.), *Handbook of Depression in Adolescents*. New York: Routledge.
- Holen, S., Waaktaar, T., & Sagatun, Å. (2018). A Chance Lost in the Prevention of School Dropout? Teacher-Student Relationships Mediate the Effect of Mental Health Problems on Noncompletion of Upper-Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 737-753. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>.  
doi:10.1080/00313831.2017.1306801
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251-268. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/article/attachment-organizations-in-children-with-difficult-life-circumstances/E8E5A4002D1A802DC569C8D5D35F2887>.  
doi:undefined

- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. In M. Bunting (Ed.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (pp. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2015). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Idsoe, T., Keles, S., Olseth, A. R., & Ogden, T. (accepted). Cognitive Behavioral Treatment for Depressed Adolescents: Results from a Cluster Randomized Controlled Trial of a Group Course. *BMC Psychiatry*.
- Jacobson, C. M., Mufson, L. H., & Young, J. F. (2017). Treating Adolescent Depression Using Interpersonal Psychotherapy. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents* (pp. 66-82). New York: The Guilford Press.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R., & Kim, A. (2009). Can Self-Determination Theory Explain What Underlies the Productive, Satisfying Learning Experiences of Collectivistically Oriented Korean Students? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644-661. doi:DOI: 10.1037/a0014241
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., . . . Lu, Z. (2009). The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development, 80*(5), 1514-1530. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x
- Jorm, A. F. (2000). Mental health literacy: Public knowledge and beliefs about mental disorders. *British Journal of Psychiatry, 177*(5), 396-401. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/article/mental-health-literacy/5563369643662EC541F33D1DD307AD35>. doi:10.1192/bjp.177.5.396
- Jose, P. E., & Ratcliffe, V. (2004). Stressor Frequency and Perceived Intensity as Predictors of Internalizing Symptoms: Gender and Age Differences in Adolescence. *New Zealand Journal of Psychology, 33*(3), 145-154. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.uio.no/docview/212451435/fulltextPDF/5C3F17799AC0476DPQ/1?accountid=14699>.
- Keles, S., & Idsoe, T. (2018). A meta-analysis of group Cognitive Behavioral Therapy (CBT) interventions for adolescents with depression. *Journal of adolescence, 67*, 129-139.



- Kelly, C. M., Jorm, A. F., & Rodgers, B. (2006). Adolescents' responses to peers with depression or conduct disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(1), 63-66. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1440-1614.2006.01744.x>. doi:10.1111/j.1440-1614.2006.01744.x
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The Effect of the School Environment on the Emotional Health of Adolescents: A Systematic Review. *129(5)*, 925-949. Retrieved from <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/129/5/925.full.pdf>. doi:10.1542/peds.2011-2248 %J Pediatrics
- Klerman, G. L., Weissman, M. M., Rounsaville, B. J., & Chevron, E. S. (1984). *Interpersonal psychotherapy of depression*. New York: Basic Books.
- Klomek, A. B., & Mufson, L. (2006). Interpersonal Psychotherapy for Depressed Adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 15(4), 959-975. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1056499306000393>. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.05.005>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. nr. 31 (2007-2008)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - fordypning - forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440501000590>. doi:[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived School Climate and Difficulties in the Social Adjustment of Middle School Students. *Applied*



- Developmental Science*, 1(2), 76-88. Retrieved from [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2). doi:10.1207/s1532480xads0102\_2
- Kutcher, S., Bagnell, A., & Wei, Y. (2015). Mental Health Literacy in Secondary Schools: A Canadian Approach. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(2), 233-244. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.007>.
- Kutcher, S., Wei, Y., McLuckie, A., & Bullock, L. (2013). Educator mental health literacy: a programme evaluation of the teacher training education on the mental health & high school curriculum guide. *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(2), 83-93. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1754730X.2013.784615>. doi:10.1080/1754730X.2013.784615
- Langeveld, J., Joa, I., Larsen, T. K., Rennan, J. A., Cosmovici, E., & Johannessen, J. O. (2011). Teachers' awareness for psychotic symptoms in secondary school: the effects of an early detection programme and information campaign. *Early Intervention in Psychiatry*, 5(2), 115-121. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-7893.2010.00248.x>. doi:10.1111/j.1751-7893.2010.00248.x
- Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Seeley, J. R., & Rohde, P. (1994). Major Depression in Community Adolescents: Age at Onset, Episode Duration, and Time to Recurrence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(6), 809-818.
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., & Seeley, J. R. (1998). Major depressive disorder in older adolescents: Prevalence, risk factors, and clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 18(7), 765-794. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735898000105>. doi:[https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00010-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00010-5)
- Little, S. A., & Garber, J. (2004). Interpersonal and Achievement Orientations and Specific Stressors Predict Depressive and Aggressive Symptoms. *Journal of adolescent research*, 19(1), 63-84. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0743558403258121>. doi:10.1177/0743558403258121
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=31135945&site=ehost-live>. doi:10.1002/pits.20293
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930. Retrieved from

<https://www.cambridge.org/core/article/resilience-in-developing-systems-progress-and-promise-as-the-fourth-wave-rises/79796AC500091DDD6A062ED9D28C896D>.  
doi:10.1017/S0954579407000442

- Meadows, S. O., Brown, J. S., & Elder, G. H. (2006). Depressive Symptoms, Stress, and Support: Gendered Trajectories From Adolescence to Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 89-99. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9021-6>. doi:10.1007/s10964-005-9021-6
- Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and Longitudinal Associations Between Social Behavior and Literacy Achievement in a Sample of Low-Income Elementary School Children. *Child Development*, 77(1), 103-117. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2006.00859.x>. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00859.x
- Miller, L., Musci, R., D'Agati, D., Alfes, C., Beaudry, M. B., Swartz, K., & Wilcox, H. (2019). Teacher Mental Health Literacy is Associated with Student Literacy in the Adolescent Depression Awareness Program. *School Mental Health*, 11(2), 357-363. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9281-4>. doi:10.1007/s12310-018-9281-4
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14(1), 179-207. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/article/males-on-the-lifecoursepersistent-and-adolescencelimited-antisocial-pathways-followup-at-age-26-years/E5D4B03817AF5204A23C5A18801F6D06>. doi:undefined
- Moore, G. F., Cox, R., Evans, R. E., Hallingberg, B., Hawkins, J., Littlecott, H. J., . . . Murphy, S. (2018). School, Peer and Family Relationships and Adolescent Substance Use, Subjective Wellbeing and Mental Health Symptoms in Wales: a Cross Sectional Study. *Child Indicators Research*, 11(6), 1951-1965. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9524-1>. doi:10.1007/s12187-017-9524-1
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at School Age and Academic Performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863-874. doi:doi:10.1037/0012-1649.37.6.863
- Murnaghan, D., Morrison, W., Laurence, C., & Bell, B. (2014). Investigating Mental Fitness and School Connectedness in Prince Edward Island and New Brunswick, Canada. *Journal of School Health*, 84(7), 444-450. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/josh.12169>. doi:10.1111/josh.12169

- Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2011). *Methods Matter*. Oxford: Oxford University Press.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (FHI Rapport 2009:8). Retrieved from <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*(4 ed.). Retrieved from [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The Role of Rumination in Depressive Disorders and Mixed Anxiety/Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504-511. Retrieved from <http://dx.doi.org.ezproxy.uio.no/10.1037/0021-843X.109.3.504>. doi:DOI: 10.1037/0021-843X.109.3.504
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Retrieved from <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1).
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Perry, Y., Petrie, K., Buckley, H., Cavanagh, L., Clarke, D., Winslade, M., . . . Christensen, H. (2014). Effects of a classroom-based educational resource on adolescent mental health literacy: A cluster randomised controlled trial. *Journal of adolescence*, 37(7), 1143-1151. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197114001365>. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.08.001>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107. Retrieved from

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/yd.23320029307>.

doi:10.1002/yd.23320029307

- Rapley, T. J. (2001). The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. *Qualitative Research, 1*(3), 303-323. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/146879410100100303>. doi:10.1177/146879410100100303
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218. doi:DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169. Retrieved from <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>. doi:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2012). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. New York: Routledge.
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K., & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge* (FHI Rapport 2018). Retrieved from [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary. *Elementary School Journal, 100*(5), 443. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=3306546&site=ehost-live>. doi:10.1086/499650
- Rohde, P. (2017). Cognitive Treatment for Adolescent Depression. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents* (pp. 49-65). New York: The Guilford Press.
- Ruble, A. E., Leon, P. J., Gilley-Hensley, L., Hess, S. G., & Swartz, K. L. (2013). Depression knowledge in high school students: Effectiveness of the adolescent depression awareness program. *Journal of Affective Disorders, 150*(3), 1025-1030. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032713003923>. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.05.033>

- Rudolph, K. D. (2009). The Interpersonal Context of Adolescent Depression. In S. Nolen-Hoeksema & L. M. Hilt (Eds.), *Handbook of Depression in Adolescents*. New York: Routledge.
- Rudolph, K. D., & Hammen, C. (1999). Age and Gender as Determinants of Stress Exposure, Generation, and Reactions in Youngsters: A Transactional Perspective. *Child Development, 70*(3), 660-677. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.uio.no/stable/1132152>.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3-21). doi:<https://psycnet-apa-org.ezproxy.uio.no/doi/10.1037/11877-000>
- Scott, S., Briskman, J., Woolgar, M., Humayun, S., & O'Connor, T. G. (2011). Attachment in adolescence: overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(10), 1052-1062. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2011.02453.x>. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02453.x
- Shih, J. H., Eberhart, N. K., Hammen, C., & Brennan, P. A. (2006). Differential Exposure and Reactivity to Interpersonal Stress Predict Sex Differences in Adolescent Depression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35*(1), 103-115. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=19320764&site=ehost-live>. doi:10.1207/s15374424jccp3501\_9
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3rd ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA notat 4/16). Retrieved from <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>
- Splett, J. W., Garzona, M., Gibson, N., Wojtalewicz, D., Raborn, A., & Reinke, W. M. (2019). Teacher Recognition, Concern, and Referral of Children's Internalizing and Externalizing Behavior Problems. *School Mental Health, 11*(2), 228-239. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09303-z>. doi:10.1007/s12310-018-09303-z

- Sullivan, P. F., Neale, M. C., & Kendler, K. S. (2000). Genetic Epidemiology of Major Depression: Review and Meta-Analysis. *American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1552-1562. Retrieved from <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.ajp.157.10.1552>. doi:10.1176/appi.ajp.157.10.1552
- Sund, A. M., Larsson, B., & Wichstrøm, L. (2011). Prevalence and characteristics of depressive disorders in early adolescents in central Norway. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 5(1), 28. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/1753-2000-5-28>. doi:10.1186/1753-2000-5-28
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tram, J. M., & Cole, D. A. (2000). Self-Perceived Competence and the Relation Between Life Events and Depressive Symptoms in Adolescence: Mediator or Moderator? *Journal of Abnormal Psychology*, 109(4), 753-760. doi:doi:10.1037/0021-843X.109.4.753
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(8), 446-453. doi:<https://doi.org/10.1007/s00787-005-0496-1>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Tilpassa opplæring. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Verdeli, H., & Weissman, M. M. (2014). Interpersonal psychotherapy. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds.), *Current psychotherapies* (10th ed., pp. 339-372). Belmont: Brooks/Cole.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, i29-i69. doi:<https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weisz, J. R., McCarthy, C. A., & Valeri, S. M. (2006). Effects of Psychotherapy for Depression in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 132-149. doi:DOI: 10.1037/0033-2909.132.1.132
- Wetter, E. K., & Hankin, B. L. (2009). Mediation Pathways Through Which Positive and Negative Emotionality Contribute to Anhedonic Symptoms of Depression: A Prospective Study of Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 37(4), 507-520. doi:DOI:10.1007/s10802-009-9299-z

- Whitley, J., & Gooderham, S. (2016). Exploring Mental Health Literacy Among Pre-Service Teachers. *Exceptionality Education International*, 26(2), 62-92. Retrieved from <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol26/iss2/5>.
- Whitley, J., Smith, J. D., & Vaillancourt, T. (2013). Promoting Mental Health Literacy Among Educators: Critical in School-Based Prevention and Intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 56-70. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0829573512468852>.  
doi:10.1177/0829573512468852
- WHO. (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. Retrieved from <https://icd.who.int/browse10/2016/en>
- Wichstrøm, L. (2008). Barns og unges psykiske helse. In Ø. Kvello (Ed.), *Oppvekst. Om barn og unges oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wilkinson, P. O., & Goodyer, I. M. (2011). Childhood adversity and allostatic overload of the hypothalamic–pituitary–adrenal axis: A vulnerability model for depressive disorders. *Development and Psychopathology*, 23(4), 1017-1037.  
doi:10.1017/S0954579411000472
- Yap, M. B. H., Whittle, S., Yücel, M., Sheeber, L., Pantelis, C., Simmons, J. G., & Allen, N. B. (2008). Interaction of Parenting Experiences and Brain Structure in the Prediction of Depressive Symptoms in Adolescents. *JAMA Psychiatry*, 65(12), 1377-1385. Retrieved from <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.12.1377>.  
doi:10.1001/archpsyc.65.12.1377
- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of adolescence*, 49, 115-123. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197116000415>.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>

# Vedlegg

- Vedlegg 1 Informasjonsskriv til informantar
- Vedlegg 2 Vurdering av NSD
- Vedlegg 3 Intervjuguide



## Vil du delta i forskingsprosjektet

### «Ungdom og depresjon. Lærarar si oppleving av det å tilpasse opplæringa for elevar med depressive symptom»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøke lærarar si erfaring med og forståing av tilpassing av opplæringa for elevar med depressive symptom. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

#### Formål

Eg er masterstudent i pedagogikk, retning pedagogisk-psykologisk rådgjeving, ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Formålet med studien min er å sette lys på lærarar si erfaring med og forståing av tilpassing for elevar med depressive symptom, ut i frå lærarane sine skildringar av dette. Problemstillinga er tredelt:

1. Kva forståing har lærarane for kva som er relevant tilpassing for elevar med depressive symptom, og kva for tilpassingar gjer dei?
2. I kva grad opplever lærarane at dei tilpassar godt nok for denne elevgruppa?
3. I kva grad opplevde dei informasjonen som blei gitt i brosjyren frå «Mestringskurs for ungdom (DU)» som nyttig (dersom dei har fått denne)?

#### Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge (NUBU) og Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk, er ansvarleg for prosjektet. Det er Thormod Idsøe, forskar ved NUBU, som er prosjektansvarleg og rettleiareren min under arbeidet med studien.

#### Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg vil bruke eit tilgjengelegheitsutval, og vil derfor kontakte, gjennom helsesøster [REDACTED], lærarar som har eller har hatt elevar som har deltatt på «Mestringskurs for ungdom (DU)». Eittersom det er helsesøster [REDACTED] som har formidla kontakt, kjenner eg altså ikkje til andre lærarar enn dei som samtykker til å delta gjennom å ta kontakt med meg.

Eg har som krav at lærarane som deltek kjenner til at ein eller fleire av elevane deira har deltatt på kurset. Studien kan bidra til innsikt i lærarane si forståing av og erfaring med tilpassing av opplæringa for elevar med depresjon. I tillegg kan studien bidra til å auke forståing av kva slags kunnskap- og kompetansebehov skulen og lærarane har. Deltakarane sine bidrag i studien er difor verdifulle for å kunne få kunnskap om denne problemstillinga.

#### Kva inneberer det for deg å delta?

Deltaking i studien vil innebere eit intervju. Intervjuet vil bestå av spørsmål rundt erfaringane dine ved det å tilpasse av opplæringa for elevar med depresjon, og vil vare omlag 60 minuttar. Eg kjem også til å spørje om kva for utdanning du har og kor lenge du har arbeidd som lærar. Dette er berre for å kunne sette erfaringane dine inn i ein kontekst. Dine ferdigheiter og evner som lærar er ikkje tema for undersøkinga, berre kva for opplevingar du har rundt problemstillinga. Data blir registrert i form av notatar og opptak av lyd som seinare vil bli transkribert og lagra elektronisk på ein sikker stad.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å gje nokon grunn for det. Alt du treng å gjere er å kontakte oss på e-post (sjå kontaktinformasjon til slutt i skrivet). Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Personvernet ditt – korleis opplysningane dine blir oppbevart og brukt**

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Personopplysningar som namnet ditt, arbeidsplassen din og utdanningsstad blir ikkje registrert i datamaterialet, heller ikkje opplysningar om buplass, alder, etnisitet og liknande
- Det er berre utdannings- og arbeidsbakgrunn og kor lenge du har arbeidd som blir registrert
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta med ein kode som blir lagra i ei eiga namneliste avskilt frå resten av datamaterialet
- Berre Trine Rysjedal Aarum og rettleiar Thormod Idsøe frå NUBU, har tilgang til intervju
- Opptak av lyd, transkriberingar og samtykkeskjema vil bli oppbevart separat i ei sikker lagringsone ved NUBU, og sletta når prosjektet er avslutta
- Deltakarane vil ikkje kunne kjennast igjen i publikasjonen

### **Kva skjer med opplysningane dine når forskingsprosjektet blir avslutta?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast ved innleveringsdato 01.06.2019. All skriftleg dokumentasjon og opptak av lyd vil bli sletta når oppgåva er blitt godkjent.

### **Rettane dine**

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Opplysningar om deg blir behandla basert på samtykket ditt. På oppdrag frå Nasjonal utviklingssenter for barn og unge (NUBU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kor kan eg finne ut meir?**

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønskjer å nytte deg av rettane dine, ta kontakt med:

- Trine Rysjedal Aarum (tlf: [REDACTED], e-post: trineraa@student.uv.uio.no)
- Prosjektansvarleg Thormod Idsøe (tlf: [REDACTED], e-post: [REDACTED])
- Personvernombodet ved NUBU, Terje Christiansen (tlf: [REDACTED], e-post: [REDACTED])

- Prosjektansvarleg og professor ved Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk, Tone Kvernbekk (tlf: [REDACTED], e-post: [REDACTED])
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennleg helsing

Trine Rysjedal Aarum  
Student - master i pedagogikk

Thormod Idsøe  
Prosjektansvarleg

---

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ungdom og depresjon», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at personopplysningane mine blir lagra etter prosjektslutt, til oppgåva er godkjent

Eg samtykker til at opplysningane mine blir behandla fram til prosjektet er avslutta, 01.06.2019.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## **NSD sin vurdering Prosjekttittel**

Ungdom og depresjon. Lærarar si oppleving av det å tilpasse opplæringa for elevar med depressive symptom.

## **Referansenummer**

333225

## **Registrert**

18.12.2018 av Trine Rysjedal Aarum - trineraa@student.uv.uio.no

## **Behandlingsansvarlig institusjon**

Unirand AS

## **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Thormod Idsøe, [REDACTED], tlf: [REDACTED]

## **Felles behandlingsansvarlige institusjoner**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

## **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

## **Kontaktinformasjon, student**

Trine Rysjedal Aarum, trineraa@student.uv.uio.no, tlf: [REDACTED]

## **Prosjektperiode**

01.11.2018 - 01.06.2019

## **Status**

13.02.2019 - Vurdert

## Vurdering (1)

### 13.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.02.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til prosjektslutt 01.06.2019, og data med personopplysninger oppbevares ved behandlingsansvarlig institusjon til forskningsformål frem til 15.09.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Universitetet i Oslo er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Ungdom og depresjon – lærarar si oppleving av det å tilpasse opplæringa for elevar med depressive symptom

Intervjuguiden er meint som ein struktur som eg improviserer over. Lærarane skal i så stor grad som mogleg få komme med sine erfaringar utan å bli styrt av spørsmåla mine. Spørsmåla i guiden skal fungere som oppfølgings- og utdjupings spørsmål ved behov.

### Introduksjon

---

Kort introduksjon av meg sjølv og prosjektet  
Gjennomgang informasjonsskriv med samtykkeskjema  
Informere om opptak av lyd  
Signering av samtykkeskjema

OPPTAK AV LYD STARTAR HER:

### Bakgrunnsinformasjon

---

Kva for utdanningsbakgrunn har du?  
Kor lenge har du jobba som lærar?  
Kva for arbeidsoppgåver har du hatt i arbeidet ditt som lærar?  
Kor mange elevar har du/har du hatt som har delteke på «Mestringskurs for ungdom»?  
Kor lenge har du kjent eleven/elevane?  
Kan du fortelje kort om klassen eleven går i, litt om klassemiljø og læringsmiljø?

### Forståing av depresjon

---

Kva legg du i omgrepet depresjon?

#### Tilleggsspørsmål/oppfølgingsspørsmål:

- Kva tenker du kjenneteiknar ein elev med depresjon?
  - o Kva for åtferd meiner du er typisk for ein elev med depresjon?
    - i klasserommet
    - saman med medelevar
    - i skularbeidet
    - på fritida
    - heime
- Opplever du ein forskjell (på kjenneteikn) mellom symptom hos gutar og jenter?
- Kva kan du om behandling av depresjon?
- Opplever du at det er forskjell i korleis kollegaer i mellom og leiinga ved skulen forstår kva depresjon er?

### Forståing av tilpassa opplæring

---

Kva legg du i omgrepet tilpassa opplæring?

#### Tilleggsspørsmål/oppfølgingsspørsmål:

- Kva tenker du på når eg seier individperspektiv på tilpassa opplæring?
- Kva tenker du på når eg seier systemperspektiv på tilpassa opplæring?
- Opplever du at det er forskjell i korleis kollegaene dine forstår tilpassa opplæring?
- Opplever du at det er forskjell i korleis lærarkollegiet og leiinga ved skulen forstår tilpassa opplæring?

---

Kan du fortelje om korleis du opplever å tilpasse for eleven/ane (du har/har hatt) med depressive symptom?

Tilleggsspørsmål/oppfølgingsspørsmål:

- På kva måte opplever du at du kan gi eleven tilstrekkeleg med tilpassing for at eleven skal kunne fungere best mogleg i skulesituasjonen?
  - o Kva syns du fungerer godt for eleven?
  - o Kva er det ev. som ikkje fungerer?

**Connection (fagleg og emosjonell støtte/relasjon lærar/elev):**

Korleis opplever du relasjonen mellom deg og eleven/elevane?

- Lett å skape kontakt, bli kjent med, komme innpå?
- Vanskeleg? Kva er vanskeleg?
- Eleven kontaktar deg/unngår deg?

Kva tankar har du om tilpassing for desse elevane når det gjeld:

- emosjonell/kjenslemessig støtte
  - o er det noko du føler eleven treng meir eller mindre av enn andre elevar?
  - o opplever du at eleven kjem til deg for å snakke om kjenslemessige eller sosiale problem og utfordringar
- fagleg støtte
  - o er det noko spesielt du føler eleven treng meir eller mindre av enn andre elevar?
  - o opplever du at eleven kjem til deg for å snakke om faglege problem og utfordringar?

Kor viktig meiner du relasjonen mellom deg og eleven er for eleven si fungering i skulekvardagen, fagleg og sosialt? Kan du begrunne?

Kor viktig meiner du relasjonen mellom eleven og medelevane er for eleven si fungering i skulekvardagen? Begrunn.

**Regulation (klasseleiing, organisering, reglar og konsekvensar):**

Kva tenker du om tilpassing for desse elevane når det gjeld organisering og læringsmiljø?

- Treng eleven tilpassingar når det gjeld:
  - o struktur på undervisinga (arbeidsmåtar, undervisningsform, læringsstrategiar osv)
  - o rutinar
  - o formidling av informasjon
  - o forventingar
  - o reglar og konsekvensar
  - o anna?



### **Autonomi (medbestemming) :**

Kva tenker du om eleven si evne til å vere sjølvstendig i skulekvardagen?

Kva tenker du om eleven si moglegheit til å påverke skulekvardagen sin?

- Fagleg
  - o arbeidsmengde
    - Nærvær (tilstedeværelse)
  - o arbeidsmåtar, læringsstrategiar osv.
  - o tema, innhald
- Sosialt, som til dømes kven eleven er saman med, sosialt og fagleg

Opplever du at eleven er interessert i å kunne påverke skuledagen sin?

Opplever du at det er viktig for desse elevane å kunne påverke?

### **Anna:**

Korleis opplever du støtta frå andre tilsette ved skulen når det gjeld tilpassing for denne elevgruppa?

- Andre lærarar
- Leiinga ved skulen
- Rådgjevar
- Helsetenesta (helsesøster)
- Andre

### **Erfaringar med «Mestringskurs for ungdom (DU)»**

---

Har eleven/elevane dine som har deltatt på kurset fortalt deg om kurset?

- Kva har dei ev. fortalt?

Kjenner du til brosjyren?

- Kva nytte hadde du av informasjonen?
- Har du brukt tipsa i den, i så fall kva tips?

Dersom du ikkje kjenner til brosjyren:

- Ville ein slik informasjon vore nyttig?
- Kvifor/kvifor ikkje?

### **Avslutning:**

---

Er det noko i intervjuet du ynskjer å oppklare?

Har du spørsmål eller kommentarar til andre ting som intervjuet burde tatt opp?

Heilt til slutt, er det noko meir nok ynskjer å fortelje som ikkje kom fram i intervjuet?